

Orientação

AGRADECIMENTOS

A construção deste relatório de estágio marca o fim da formação enquanto futura profissional e espelha o percurso repleto de dedicação, constantes aprendizagens, empenho e amizades. Por isso, resta agradecer a todos aqueles que me acompanharam e de alguma forma contribuíram para que este sonho se tornasse realidade.

Começo por agradecer aos meus pais, irmão e irmã, pelas palavras de apoio, por todo o amor, por todos os sacrifícios que fizeram por mim, pela paciência todos os dias e por terem lutado ao meu lado na concretização deste sonho.

Ao resto da família, por sempre acreditar em mim, pelas palavras de apoio e por todo o carinho. Um especial agradecimento aos meus avós, por todas as palavras sábias que partilharam comigo durante o meu crescimento. E à minha madrinha, que tanto me ajudou a crescer e com quem partilho este gosto profissional.

Ao Carlos, pela paciência, pelo amor, por ser a minha âncora em todos os momentos, pelo o apoio incondicional, por nunca me ter deixado baixar os braços e me ter ajudado a lutar por este sonho. Por ter acreditado sempre em mim e por me ter acompanhado durante estes cinco anos.

Às minhas amigas de Coimbra, por terem iniciado este percurso comigo e terem permanecido até ao fim, apesar da distância que nos separa. Um especial agradecimento à Tatiana, à Cátia e à Fiona, por terem iluminado os dias mais escuros e por me darem forças para continuar.

À Ana Pinto, meu par pedagógico, pela amizade, pelas palavras de apoio, pela ajuda incondicional e por ter travado esta batalha, sempre do meu lado, com tanta garra e vontade de vencer.

À Ana, à Carla e às restantes estagiárias pela partilha de ideias, conhecimentos, pelo apoio, pela amizade construída e pelos momentos felizes que partilhámos juntas.

Às docentes cooperantes, por me terem acolhido calorosamente, pela partilha de conhecimentos, experiências, ideias, visões, pelos momentos vividos e por toda a ajuda disponibilizada ao longo deste percurso.

Às supervisoras institucionais, Doutora Margarida Marta e Doutora Susana Sá, pela orientação, pelo apoio, pela disponibilidade, pela partilha de saberes e experiências que permitiram o crescimento pessoal e profissional.

Por fim, às crianças que fizeram parte deste percurso, pelos seus sorrisos, pelos seus abraços, pela sua alegria contagiante, pelo amor e por me terem marcado de uma forma tão especial.

RESUMO

O presente relatório de estágio apresenta-se como a última etapa de todo o processo de formação, de um futuro profissional de educação, para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este foi desenvolvido para a Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada, contemplando as práticas que foram desenvolvidas em contexto de estágio, os construtos teóricos que a sustentaram, bem como uma análise crítica e reflexiva sobre as mesmas.

A construção deste documento e a PES emergiram como um espaço de mobilização de conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos, que foram utilizados como suporte de toda a prática. O desenvolvimento destes saberes profissionais foi baseado numa metodologia de investigação, metodologia de investigação-ação, que pressupõe o processo cíclico de observação, planificação, ação e reflexão, como forma de construção de práticas educativas significativas, para o profissional e para a criança.

Assim, partiu-se de uma perspetiva socioconstrutivista, onde a criança é vista como um agente participativo e o ponto central de todo o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, ao longo da prática, foram desenvolvidas atividades que foram ao encontro dos interesses, gostos e motivações das crianças, promovendo o seu desenvolvimento holístico.

Deste modo, a reflexão contínua, quer individual, em díade ou em tríade, permitiu a elaboração deste documento, sendo por isso um ponto fulcral no crescimento pessoal e profissional, por ter estimulado a melhoria da prática.

Palavras-chave: Socioconstrutivismo; Criança; Prática Educativa; Investigação-ação

ABSTRACT

The present internship report is the last step of the entire training process, of a future education professional, to obtain a master's degree in pre-school education and primary school education. This was developed for the Curricular Unit of Supervised Educational Practice, contemplating the practices that were developed in the context of the stage, the theoretical constructs that supported it, as well as a critical and reflexive analysis on them.

The construction of this document and the PES emerged as a space for the mobilization of scientific, pedagogical and didactic knowledge, which was used to support all practice. The development of these professional knowledge was based on a research methodology, research-action methodology, which presupposes the cyclical process of observation, planning, action and reflection, as a way of constructing meaningful educational practices for the professional and the child.

Thus, we started with a socioconstructivist perspective, where the child is seen as a participatory agent and the focal point of the whole process of teaching and learning. Therefore, throughout the practice, were developed activities that met the interests, tastes and motivations of the children, promoting their holistic development.

In this way, continuous reflection, whether individual, in dyad or in triad, allowed the elaboration of this document, being therefore a focal point in the personal and professional growth for having encouraged the improvement of the practice.

Key-words: Social constructivism; Child; Educational Practice; Research-action

ÍNDICE

Lista de abreviações	VI
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico e legal	3
1. Enquadramento geral sobre a educação	3
2. Especificidades na Educação Pré-Escolar	8
3. A educação no 1.º Ciclo do Ensino Básico	18
Capítulo II – Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	29
1. Caracterização da instituição cooperante	29
2. Caracterização do ambiente educativo na Educação pré-escolar	32
3. Caracterização do ambiente educativo no 1.º Ciclo do Ensino Básico	37
4. Metodologia de investigação	41
Capítulo III – Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	47
1. Ações desenvolvidas no contexto da Educação Pré-Escolar	47
2. Ações desenvolvidas no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	60
Reflexão Final	76
Referências Bibliográficas	81
Normativos Legais e Outros Documentos	92
Obras de literatura para a infância	93

LISTA DE ABREVIATÖES

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

I-A – Investigação-ação

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática Educativa Supervisionada

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio emergiu da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada (PES), que integra o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação do Porto. Tendo em conta que “a natureza do ensino exige que os [docentes] se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo” (Day, 2001, p. 16), neste documento estão espelhadas as competências que foram contruídas ao longo do estágio, assim como as práticas desenvolvidas e, consequentemente, melhoradas.

Este mestrado permite a habilitação de um perfil duplo para a docência em EPE e em 1.º CEB, que apenas foi concretizado com o Decreto-Lei Nº 79 de 14 de maio de 2014, onde se reconhece o valor que os docentes têm no desenvolvimento das crianças e, como tal, que estes necessitam de ter uma formação de qualidade. O duplo perfil permite uma melhor compreensão e maior sensibilidade à questão da transição e continuidade educativa, facilitando o seu processo (Serra, 2004). A habilitação e a formação para o perfil duplo, promove uma visão holística do desenvolvimento da criança, proporcionando uma prática que a coloca no centro de todo o processo de ensino e aprendizagem, no qual esta tem voz, é escutada e participa ativamente na construção de novos conhecimentos e novas aprendizagens.

A PES surgiu como um momento importante na formação como futura profissional, tendo como objetivos a mobilização de conhecimentos científicos, didáticos, pedagógicos, que sustentaram a planificação, a avaliação e a própria prática educativa, tendo sempre por base uma atitude de reflexão, procurando melhorar as práticas através da coconstrução de saberes, tanto profissionais como pessoais (Ribeiro, 2016). Esta foi desenvolvida no contexto da EPE com um grupo de 17 crianças, com idades entre os 3 e 4 anos e no contexto do 1.º

CEB com um grupo de 26 crianças, que frequentavam o 2º ano de escolaridade, sendo que, duas dessas crianças ainda desenvolviam conteúdos do 1º ano.

Sendo que o relatório de estágio procura espelhar a prática que foi desenvolvida, este está organizado em três partes, que estão interligadas entre si. O primeiro capítulo é dedicado aos pressupostos teóricos e legais, que sustentam todas as ações desenvolvidas no estágio, tendo três subtópicos: o primeiro refere-se a um enquadramento mais geral da educação, comum aos dois níveis educativos; o segundo refere-se às especificidades da EPE; e o terceiro às do 1.º CEB. O segundo capítulo diz respeito à caracterização do contexto educativo, onde primeiramente se caracteriza a instituição e posteriormente os dois contextos educativos. Ainda neste capítulo, existe um subtópico dedicado à metodologia de investigação que foi recorrente em toda a PES, a metodologia de investigação-ação (I-A), que consiste num ciclo de observação, planificação, ação e constante reflexão.

No terceiro capítulo há uma descrição, e simultânea análise, da prática desenvolvida, com base nos pressupostos teóricos apresentados nos capítulos anteriores, na EPE e no 1.º CEB. Este capítulo surge como um momento de reflexão sobre as práticas, tendo sempre uma visão construtivista das mesmas. Neste dá-se ênfase às aprendizagens desenvolvidas ao longo da PES, não só das crianças, mas também enquanto futura profissional. Por último, surge a reflexão final, onde se refletiu, critica e construtivamente, sobre todos os aspetos e experiências que se constituíram essenciais na formação inicial.

Em suma, ao longo da construção deste documento, bem como ao longo de todo o percurso da PES, foi priorizada a colaboração, entre a díade, entre a tríade e com a supervisora institucional, sempre na perspetiva de que este trabalho colaborativo permite que exista a partilha de ideias e a “convergência de esforços a favor de uma determinada realização” (Alarcão & Canha, 2013, p. 40), neste caso a formação de futuros profissionais de educação.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

A evolução cultural, histórica e tecnológica permitiu alterar a visão da sociedade, perante alguns aspetos sociais, como a economia e a política, que foram evoluindo ao longo dos anos, permitindo que a visão que existia acerca da Educação e das crianças, fosse modificada.

Partindo deste pressuposto de mudança, no presente capítulo, primeiramente, será apresentada a conceção de criança, seguida dos quatro pilares fundamentais da educação e de que forma estes influenciam as práticas na EPE e no 1.º CEB. Importa também refletir acerca da importância que a existência do perfil duplo traz para os dois níveis educativos, assim como das perspetivas construtivista e socioconstrutivista, que sustentaram a prática, explicitada no terceiro capítulo. Após uma parte mais geral, serão especificados alguns pressupostos teóricos da EPE e do 1.º CEB.

1. ENQUADRAMENTO GERAL SOBRE A EDUCAÇÃO

A conceção de criança, dos dias de hoje, é muito diferente daquela que se tinha no século passado, não só devido a aspetos culturais e históricos, mas porque existe um crescente interesse em refletir em torno da sua imagem e do seu papel na sociedade, havendo uma crescente valorização do seu estatuto (Alarcão, 2008). Cada vez mais são os autores que constroem investigações em volta das crianças, contribuindo para que esta sua imagem se modifique.

Hoje em dia, conceptualiza-se “a criança como participante ativa e co-construtora de significado” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 16), não apenas como um agente passivo, que não tem qualquer tipo de participação na sociedade. As crianças de hoje têm uma voz ativa, na construção de novos

conhecimentos, na tomada de decisões e no desenvolvimento do seu processo de ensino e aprendizagem. Cabe ao docente ter a sensibilidade para ter em conta as suas vozes, transparecendo na sua prática que crê nas competências, sociais e cognitivas, que estas possuem. Uma vez que estas se desenvolvem “na interação com pessoas que cuidam delas (..) e lhes conferem segurança: pessoas atentas e sensíveis às suas particularidades, criando espaços equilibrados e de estimulação” (Portugal, 2008, p. 34), como é o caso dos professores e educadores de infância, importa que estes desenvolvam as suas práticas, priorizando a afetividade e a sensibilidade como um aspeto essencial no desenvolvimento da criança.

Posto isto, a 20 de novembro de 1989, foi estabelecido, no artigo 28º da Convenção sobre os Direitos das crianças, liderada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, que todas as crianças têm direito à educação, procurando assegurar que esta é realizada com a mesma igualdade de oportunidades e com a mesma qualidade.

Anteriormente, foi descrito, na Declaração Universal dos Direitos do Homem, em 1948, no artigo 26º, que “a [educação] será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais”, podendo assim considerar-se que a educação pretende desenvolver a criança, não só ao nível da personalidade, mas também do respeito, compreensão pelo outro, formando indivíduos plenamente inseridos numa sociedade harmoniosa. Percebe-se que o desenvolvimento holístico da criança é fundamental, sendo necessário construir uma prática que o preconize.

Partindo deste pensamento, constituíram-se quatro pilares fundamentais, da educação, tendo por vista que “a educação deve transmitir (...), cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva” (Delors, Mufti, Amagi, Carneiro, Chung, Geremek, Gorham, Kornhauser, Manley, Quero, Savané, Singh, Stavenhagen, Suhr & Nanzhao, 1996, p.89). Com estes quatro pilares pretende-se que a escola deixe de ser vista como uma

formatação das crianças para adquirir conhecimentos, e passe a ser vista como um momento que de construção de pessoas, em todos os seus níveis.

Estes quatro pilares são: *aprender a conhecer*, *aprender a fazer*, *aprender a viver juntos* e *aprender a ser*. Todos têm igual importância, por isso, devem ser desenvolvidos igualmente, não sobrepondo um ao outro. Ainda hoje, século XXI são atuais e importa que sejam adequados nas práticas dos docentes, tal como foram utilizadas no decorrer da PES. O *aprender a conhecer* está ligado, ao domínio dos instrumentos do conhecimento, pois estimula as crianças a adquirir prazer por conhecer e descobrir, o mundo que as rodeia, através de experiências, de pesquisas e de conversas em grande grupo. O *aprender a fazer* é indissociável do anterior, uma vez que este está relacionado com as competências profissionais e de que forma cada criança as põe em prática no seu futuro, sendo essencial que estas sejam desenvolvidas tendo em conta as especificidades de cada criança. Um dos maiores desafios da educação é o *aprender a viver juntos*, que visa estimular as interações que são construídas, entre diferentes grupos, e promover a compreensão das perspetivas do outro, sendo bastante estimulado através do trabalho colaborativo. Por fim, surge o *aprender a ser*, que é transversal aos anteriores, pois este permite o desenvolvimento holístico da criança, tendo por base os seus gostos, interesses e motivações (Delors, et al., 1996).

Por conseguinte, e sendo a educação um dos pilares fundamentais no desenvolvimento das crianças, os profissionais de educação, que as acompanham neste processo de crescimento, têm de procurar ter um desenvolvimento profissional contínuo.

A criação do perfil duplo de um profissional de educação permitiu que este desenvolvimento contínuo fosse acentuado, na medida em que facilitou a articulação entre a EPE e o 1.º CEB. Este perfil duplo foi reconhecido recentemente, com o Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, onde explicita o impacto que uma formação de qualidade, tem na educação das crianças. Neste documento, fica ainda clara a importância de ter docentes com uma formação mais exigente, visto que promove uma melhoria da qualidade de todo o sistema

educativo, indo assim ao encontro do que foi proposto na Convenção sobre os Direitos das crianças.

O perfil duplo permite que o docente seja mais sensível, nomeadamente, em relação à transição educativa. Isto porque, o facto de existir uma continuidade educativa, permite que este esteja mais atento às questões de articulação entre a EPE e o 1.º CEB, por ter a possibilidade de desenvolver a sua prática nos dois níveis. Cabe ao docente “apoiar, desde cedo, as crianças nas transições” (Oliveira-Formosinho, Passos, & Machado, 2016, p. 37), para que estas sejam feitas de uma forma natural, tendo sempre como principal foco o bem-estar da criança, no decorrer de todo o processo.

Neste sentido, o desenvolvimento de uma prática construtivista é benéfico para o bom desenvolvimento da criança. Pois, apesar do construtivismo não ser uma teoria focada no ensino, esta surge como transformadora das práticas dos docentes de educação. A teoria construtivista vê a criança como capaz de construir os seus conhecimentos, rejeitando a visão do docente como a fonte de todo o conhecimento (Solé & Coll, 1999).

Uma prática que seja baseada nestes pressupostos teóricos, é mais sentida e mais significativa para as crianças. Torna-se uma prática que lhes dá oportunidade para conseguir construir novas aprendizagens, onde existe a partilha de poder, entre o adulto e a criança, constituindo-se um ambiente educativo positivo. Esta teoria foca a sua atenção não no produto final, mas em todo o processo que decorre para se construir novos conceitos e novas aprendizagens (Fosnot, 1998).

Esta perspetiva construtivista fomenta a ideia de que o docente deve refletir sobre o que faz e porque é que o faz, fazendo-o com base em referentes que sustentem a sua prática (Solé & Coll, 1999). Esta ideia interliga-se com a metodologia de investigação, apresentada no segundo capítulo. Por isso, o adulto tem a tarefa importante de “oferecer [às crianças] oportunidades e incentivos” (Glaserfeld, 1998, p. 23) para construírem novos conhecimentos, fazendo-o num ambiente positivo no qual a criança se sente segura na construção do seu processo de ensino e aprendizagem.

Ao longo dos anos, as teorias construtivistas têm se vindo a desenvolver, havendo pequenas diferenças entre si. Contudo, todas têm em comum o facto de darem ênfase à relação que existe entre a dimensão pessoal e social e à “importância dada aos processos colaborativos” (Melo & Veiga, 2013, p. 281).

Uma das variantes destas teorias construtivistas, é o socioconstrutivismo, que surgiu das formulações feitas por Lev Vygotsky, em que este deu igual importância à parte social da construção das crianças. Este autor definiu um conceito, que foi fortemente utilizado durante a prática, por se considerar essencial no desenvolvimento da criança, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Segundo Vygotsky (citado por Melo & Veiga, 2013, p. 279), esta é a “distância entre o nível real de desenvolvimento (...) e o nível de desenvolvimento potencial”. O primeiro determina-se pela competência, que cada criança tem, para resolver um problema, de forma independente, e o segundo pela competência, que esta tem, em resolver o mesmo problema, tendo a colaboração de um par mais capaz. Este autor considera que “a educação tem um papel transformador do homem e da humanidade” (Pimentel, 2007, p. 222), sendo por isso essencial que o docente desenvolva uma prática que estimula o desenvolvimento holístico de todas as crianças, independentemente das suas características específicas.

Assim, o trabalho colaborativo, entre as crianças ou entre adultos e crianças, permite que haja um progresso da ZDP, levando a que os dois níveis de desenvolvimento se aproximem. Este tipo de trabalho auxilia a ZDP, uma vez que “imitando, as crianças são capazes de fazer muito mais, em atividade coletiva, e sob a orientação de adultos” (Fino, 2001, p. 280). Tendo em conta a heterogeneidade de crianças que constituem os grupos, nos dias de hoje, importa que se desenvolvam práticas baseadas na colaboração. Uma vez que estas promovem o desenvolvimento do respeito mútuo, do trabalho em grupo ou pares e da escuta ativa do outro, que são essenciais no desenvolvimento de futuros cidadãos.

Posto isto, procurou-se desenvolver uma prática que se baseasse nestes pressupostos teóricos, sendo por isso a criança o ponto central de todo o

processo de ensino e aprendizagem. Como será descrito nos capítulos seguintes, procurou-se ir ao encontro dos seus interesses, motivando-a para construir novos conhecimentos, ouvindo a sua voz, sempre num ambiente positivo e construtivo.

2. ESPECIFICIDADES NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A infância é um dos momentos fulcrais no desenvolvimento do ser humano, contudo demorou algum tempo até que os estudiosos e historiadores reconhecessem a sua importância e comesçassem as suas pesquisas neste campo. Só a partir do século XIX é que começou a surgir preocupação em estudar a história da infância. Porém, apenas no século XX é que a infância foi considerada objeto de estudo da investigação científica (Nascimento, Brancher, & Oliveira, 2008).

Em Portugal, a educação de infância surge nas últimas décadas da monarquia, quando foi publicada uma lei que permitiu que esta passa-se a fazer parte do sistema público de educação. Esta definia os objetivos da EPE e da formação de professores, sendo publicada em Diário do Governo nº141 de 27 de junho de 1886 (APEI, s.d.).

Contudo, durante o período do Estado Novo, houve o encerramento dos jardins-de-infância, uma vez que as medidas políticas adotadas tendiam para a estimulação de uma educação no seio familiar. Isto levou a que o Ministério da Educação deixasse de ter qualquer tipo de responsabilidade sob a EPE, levando a que outros ministérios tentassem dar algum tipo de resposta sociais para as crianças. Porém, estas tinham como principal objetivo diminuir a taxa de mortalidade infantil (APEI, s.d.).

Finalmente, em 1971, Veiga Simão, o ministro da educação naquela época, insere de novo a EPE no Sistema Educativo Português. Mas, só após a revolução do 25 de Abril de 1974 é que começou a haver um aumento no número de

jardins-de-infância, bem como escolas de formação de professores. No fim dos anos 80, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), inicia-se a reforma do Sistema Educativo, pois com esta lei a EPE passa a ser vista com outros olhos (Mendonça, 2008).

Este documento estabelece os objetivos da EPE, que pretendem desenvolver as capacidades das crianças de uma forma equilibrada; construir um clima no qual as crianças se sentem em segurança e estáveis afetivamente; promover a participação e a integração das crianças em grupos sociais diversos, desenvolvendo a comunicação oral; fomentar hábitos de higiene pessoais; além disso visa despistar quaisquer tipos de inadaptações ou precocidades, dando orientações para que haja um melhor encaminhamento da criança (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro).

Onze anos depois, em 1997, surge a Lei-quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro), dando assim um seguimento ao pensamento estabelecido na LBSE, onde a EPE é vista como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”. Nesta lei fica bem claro o papel preponderante que a família ocupa, através da construção de relações de cooperação entre a mesma, os agentes educativos e a comunidade.

Assim, o Ministério da Educação considerou de extrema importância que houvesse um documento, com orientações específicas da EPE, pelo qual os educadores pudessem orientar a sua prática. Sendo os educadores parte fundamental deste processo, juntamente com alguns investigadores, foram construídas, em 1997, as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (OCEPE), um documento onde estão descritos alguns princípios pedagógicos que visam ajudar o educador de infância a tomar decisões para a sua prática pedagógica (Vasconcelos, 1997b). Estas são apenas orientações que pretendem ajudar os educadores no desenvolvimento das suas práticas.

Contudo, emergiu a necessidade de revisão das OCEPE, de forma a estas irem ao encontro das necessidades da EPE, nos dias de hoje. Isto porque, até 2009, a educação pré-escolar não era considerada uma educação universal. Contudo nesse ano, com a Lei nº 85/2009, passou a ser universal para as

crianças com 5 anos; e mais tarde, com a Lei nº 65/2015, passou a ser universal para crianças a partir dos 4 anos. Porém, com a evolução de construtos teóricos e com o auxílio das investigações no campo da educação, considerou-se que esta devia ser universal ainda mais cedo, por isso, nesta última revisão das OCEPE, surge a necessidade de considerar “a universalização da Educação Pré-Escolar a partir dos 3 anos de idade” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 4).

Neste novo documento salienta-se a ideia de que é necessário promover o desenvolvimento integral das crianças, assim como todas as potencialidades da EPE, como o seu currículo que articula todas as áreas do saber, os espaços flexíveis, as metodologias utilizadas, nas quais as crianças são participantes ativos, e a diversidade de instrumentos de avaliação. Neste é dado grande revelo às transições pelas quais as crianças passam, de forma a que haja sempre “um olhar integrado sobre a educação, com uma lógica de aprofundamento continuado” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 4) para que as crianças consigam aprofundar os conhecimentos que já têm e construir novos.

Posto isto, é essencial “admitir que a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo” (Vasconcelos, 1997b, p. 19). Estas devem ser vistas sempre como sujeitos com direito a ter uma educação que vá ao encontro dos seus interesses, das suas ideias, dos seus gostos, e só é possível fazê-lo caso cada criança tenha uma voz e seja escutada. Além disso, as crianças têm de ser vistas como indivíduos competentes, capazes de participar, de aprender e também de ensinar, porque toda a criança quando entra na EPE traz consigo uma panóplia de experiências e conhecimentos que deve aprofundar, à medida que constrói novas aprendizagens (Zabalza, 1998). Assim, é fundamental que a criança seja sempre o ponto central de todo o processo de ensino e aprendizagem, sendo auxiliada pelo educador, em todos os momentos, num ambiente de afeto, confiança e segurança.

Por isso, o educador de infância é também parte essencial no desenvolvimento das crianças, uma vez que é ele organiza toda a sua prática

educativa orientando-se pelas OCEPE, mas também de acordo com as crianças do seu grupo. Este realiza uma planificação, intencionalmente, de forma estruturada, mas bastante flexível, para que as crianças consigam construir aprendizagens com sentido (Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007). Partindo desta prática centrada na criança, que visa o seu desenvolvimento, podem desenvolver-se atividades que vão ao encontro dos interesses e necessidades do grupo.

O educador “mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo” (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto), bem como na área de formação pessoal e social. Sendo o seu papel de extrema importância, tem de ter em conta qual a sua intencionalidade educativa, refletindo acerca das conceções e finalidades da sua prática, dando sentido às suas ações e intervenções; e a sua continuidade educativa em todo o processo de construção de saberes. Para tal, o educador precisa de planear todas as suas intervenções, avaliá-las e perceber qual o efeito que estas têm no desenvolvimento e nas aprendizagens da criança (Vasconcelos, 1997b).

Um educador com um olhar atento e regulador das suas intervenções, de acordo com as necessidades de cada criança do seu grupo, é um educador sensível que, apesar da diversidade de sujeitos que tem ao seu redor, procura dar-lhes resposta, para que as suas necessidades básicas estejam asseguradas, construindo assim com as crianças um ambiente educativo positivo e onde estas se sentem “seguras” (Weikart & Hohmann, 2009, p. 72). Neste ambiente educativo, deve também ser promovida “a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados” (Decreto-Lei n.º 3/2008 de 07 de janeiro), tanto para as crianças com mais facilidade como para aquelas que têm mais dificuldades, ou alguma necessidade específica.

Para auxiliar os educadores nesta tarefa difícil do apoio a crianças com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS) existem diversas unidades de apoio especializadas em Portugal. Os educadores, que tenham no seu grupo, crianças

com essas necessidades, devem procurar informações acerca do assunto, estar em constante contacto com a família e adequar as suas práticas educativas, de forma a conseguir dar uma melhor resposta às necessidades da criança em questão. Este deve promover a participação das mesmas em todas as atividades propostas na sala de atividades, utilizando estratégias de intervenção que facilitem os seus processos de aprendizagem, para estas sentirem que fazem parte integrante do grupo (Decreto-Lei n.º 3/2008 de 07 de janeiro).

O objetivo da EPE é dar resposta a todas as crianças de uma forma individualizada, para que estas tenham um desenvolvimento equilibrado “tendo em vista a sua plena inserção da sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro), sendo por isso essencial que se desenvolva o trabalho colaborativo. A família é considerada um “elemento chave na vida e no desenvolvimento da criança.” (Correia, 2003, p. 61), por isso é importante que a escola a envolva na tomada de decisões respeitantes à criança, independentemente de estas terem ou não NAS.

Portanto, na EPE é valorizada cada criança, pelas suas potencialidades, pelas suas qualidades e pelo que elas podem ensinar aos outros. Contrariamente à pedagogia transmissiva, que vê o professor como o detentor de todo o conhecimento e a criança como alguém a quem o transmite, a pedagogia participativa tem como principal objetivo envolvê-la “na experiência e na construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 15). Nesta última, a criança é vista como um sujeito ativo e competente e o educador tem o papel de organizar e dar resposta às crianças. Como ao longo da PES foi potencializada esta visão da criança, como construtora ativa, importa falar dos modelos curriculares e da metodologia que foram desenvolvidos.

Assim, irão ser abordados de seguida os modelos High-Scope e o Movimento da Escola Moderna, e a Metodologia de Trabalho de Projeto, que vão ao encontro desta pedagogia, uma vez que ambos centram as suas práticas nas crianças, onde estas são sujeitos ativos e participativos, que procuram a

igualdade para todos, independentemente das diversidades. Estes modelos e esta pedagogia consideram a sala de atividade como um espaço democrático, onde existe a partilha do poder entre o educador e as crianças, onde ambos planificam, organizam o espaço, os materiais e o tempo pedagógico e proporciona a construção de interações entre adulto-criança e criança-criança, que são indispensáveis para se desenvolver este tipo de pedagogia (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

Assim, o modelo High-Scope é uma abordagem curricular que propõe que na educação de infância o adulto tenha o papel de apoiar e guiar as crianças nas suas aventuras, havendo assim um controlo partilhado entre ambos. “Dado que a aprendizagem tem maiores probabilidades de ocorrer quando as crianças estão motivadas por objectivos e interesses pessoais (...)” (Weikart & Hohmann, 2009, p. 81), cabe ao adulto proporcionar um clima de apoio indo ao encontro dos interesses, talentos e competências das crianças.

É partindo da ideia que o educador deve sempre adequar a sua prática pedagógica, considerando as necessidades de aprendizagem específicas das suas crianças, tenham elas NAS ou não, que se revela importante que este planeie com elas indo ao encontro dos interesses do seu grupo. Ao fazer esse planeamento deve estar atento às necessidades de cada uma, para conseguir desenvolver uma prática pedagógica diferenciada, de acordo com as especificidades de cada criança do seu grupo, incluindo as com NAS (Weikart & Hohmann, 2009). É necessário que o educador, ao planificar, pense nas atividades que vai desenvolver, procurando ir ao encontro dos seus interesses e motivações daquele momento.

Tal como as outras crianças, as crianças com NAS “são indivíduos únicos, com preferências de aprendizagem e interesses distintos” (Heacox, 2001). Quando estimuladas, indo ao encontro dos seus gostos e das suas preferências, respeitando sempre os seus ritmos, conseguem ter um desempenho e um desenvolvimento adequado às suas características intelectuais e sociais.

Para que todas as crianças se desenvolvam de forma natural, é necessário a criação de um ambiente educativo positivo, onde o educador respeita cada

criança, pela sua singularidade, procurando encontrar estratégias que vão ao encontro das necessidades e especificidades de cada um.

A abordagem High-Scope fala ainda acerca de algumas estratégias que o educador pode utilizar. Antes de tudo, o educador tem de evitar rotular ou estereotipar as crianças e as famílias, pois a atitude que este tem perante uma criança, influencia a inserção dela no grupo (Weikart & Hohmann, 2009). Falando acerca das crianças com NAS, se o educador mostrar uma atitude negativa, o resto do grupo irá perceber e adotar essa mesma postura, dificultando assim a inserção dessa criança enquanto elemento fundamental do grupo (Correia, 2003). O educador deve desenvolver uma prática inclusiva para que o grupo perceba que, apesar de todas as necessidades especiais que uma criança possa ter, esta tem de ser aceite como parte integrante do mesmo.

Posto isto, cada criança tem de ser vista como um ser competente e capaz, o adulto tem a responsabilidade de identificar as competências especiais de cada uma e ajudá-las a desenvolver o seu potencial. Se o educador se centrar apenas nas incapacidades das suas crianças, não consegue reconhecer o potencial que elas podem ter para o sucesso. É essencial que o educador acredite que as crianças são capazes e que mantenha um ambiente educativo de apoio, no qual elas se sintam seguras, onde podem ser bem-sucedidas e desenvolvem uma aprendizagem ativa (Homann, Banet, & Weikart, 1995).

O Movimento da Escola Moderna é outra abordagem curricular que vê a criança como um ser capaz na construção do seu processo de ensino e aprendizagem. Este movimento tem como principais finalidades o desenvolvimento, não só pessoal, mas também social, do adulto e das crianças, através da cooperação na construção de valores, tendo em vista que a criança é participante ativa no seu processo de ensino e aprendizagem (Niza, 2013).

Este movimento considera que orientar a vida do grupo é de extrema importância, por isso, neste estão definidos alguns “instrumentos de pilotagem” (Folque, 2012, p. 55), como o mapa de presenças, os mapas de atividades, inventários, diários de grupo, mapas de regras de vida e quadros de distribuição de tarefas. Estes estão integrados na organização do grupo e são

facilitadores na construção de novos saberes, uma vez que auxiliam as crianças na orientação do seu dia-a-dia. Nesta abordagem, a gestão do tempo e do currículo, bem como a organização da sala de atividades é pensada com as crianças, como no High-Scope, sendo que estas conseguem ter acesso a todos os materiais de forma autónoma (Folque, 2012). A participação das crianças na organização do seu dia-a-dia no ambiente educativo, tem um grande impacto no seu desenvolvimento, uma vez que “uma rotina educativa, proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivos das crianças” (Niza, 2013, p. 157).

Também a metodologia de Trabalho de Projeto centra-se na criança, como ser capaz e competente, na qual ela dá a sua opinião sobre o que deve ser feito e participa ativamente na sua elaboração, independentemente do tipo de necessidade específica que possa ter, indo assim ao encontro de uma pedagogia participativa, tal como foi elencado anteriormente. “Esta abordagem dá ênfase ao papel do professor no incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objectos e com o ambiente, de formas que tenham um significado pessoal para elas” (Katz & Chard, 1997, p. 5), sendo as crianças agentes ativos. Esta metodologia permite que as crianças aprendam a trabalhar em grupo, em constante colaboração e cooperação, onde existe a negociação de decisões, além de desenvolver também a criatividade, o espírito de iniciativa e a autonomia.

Este tipo de metodologia desenvolve-se em quatro fases: na fase I é definido um problema, partindo de questões levantadas pelas crianças ou de um interesse seu; na fase II existe a planificação do que irá ser desenvolvido durante o projeto; na fase III coloca-se em prática o que foi previamente planeado, tendo em conta que poderá haver alterações, caso as crianças achem pertinente; por fim, surge a fase IV que diz respeito à divulgação do projeto construído, à comunidade ou à comunidade escolar. Por isso, é uma metodologia onde a criança é um agente participativo na construção do seu conhecimento, uma vez que está presente em todas as fases do projeto. Esta

deixa de ser vista como um mero recetor de conhecimentos e passa a ser vista como “um investigador, um criador ativo de saberes” (Vasconcelos, 2011, p. 9).

Esta metodologia como é centrada na resolução de problemas, implica um trabalho colaborativo onde todas crianças são participativas, tendo cada uma o seu papel no desenvolvimento do projeto, mesmo aquelas que têm algum tipo de necessidade educativa especial, uma vez que todas elas podem dar o seu contributo pessoal. Promove também aprendizagens significativas, visto que o projeto é construído partindo das crianças, dos seus interesses ou das suas questões, e a construção de interações entre as crianças e destas com o adulto. Esta metodologia, tal como as abordagens curriculares descritas anteriormente, vê a criança como um “agente com capacidade e direito a pesquisar, pensar por si mesmo num processo de cooperação com os seus pares” (Gâmbua, 2011, p. 72).

Em suma, ao longo dos tempos o conceito de infância tem vindo a sofrer evoluções que se têm traduzido num “desenvolvimento cultural, de civilização, dos povos” (Zabalza, 1998, p. 19). A evolução deste conceito, através de investigações, bem como a implementação de leis neste campo, permitiu dar visibilidade à EPE, tendo esta um papel preponderante no desenvolvimento humano e social.

Sendo a educação um objeto de estudo relativamente recente, é imprescindível que haja uma constante investigação e adaptação de práticas tendo em conta o meio envolvente. Esta investigação deve partir não só dos investigadores, mas também dos educadores, para que cada vez mais as suas práticas sejam sentidas. Este deve ver sempre a criança como um ser capaz, um agente ativo na construção de conhecimentos, ir ao encontro dos seus interesses e necessidade de forma a melhorar as suas intervenções. Apesar deste papel importante, nunca se pode esquecer que o trabalho colaborativo é de extrema importância, uma vez que “a dimensão social não é uma condição periférica da aprendizagem, mas é intrínseca a essa mesma aprendizagem” (Fernandes, 1997, p. 565), sendo as relações sociais essenciais ao desenvolvimento da criança e das suas aprendizagens. Por isso, o educador tem

de procurar construir uma relação de cooperação com a família e a com comunidade, proporcionando oportunidades de interligação com os mesmos, ao desenvolver atividades em que ambas as partes sejam participantes ativas (Sarmiento, 2005).

Parte essencial de todo o processo de ensino e aprendizagem, é a avaliação. Esta deve ser encarada como um “processo de análise e reflexão” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13), sendo esta da total responsabilidade do educador. Através da avaliação, este consegue recolher informações sobre o seu grupo, que mais tarde serão analisadas, permitindo que este adeque a sua prática tendo sempre conta o grupo com o qual a está a desenvolver. Neste nível educativo, a avaliação é formativa e visa promover a igualdade e equidade, valorizar a evolução da criança, vendo-a de forma holística, usando como base de todo o processo a observação (Circular nº 4 /DGIDC/DSDC/2011).

Posto isto, a avaliação na EPE, sendo de carácter formativo, tem como principal foco o processo de desenvolvimento da criança, e não os resultados que esta obtém. Por isso, neste contexto, pretende-se apenas valorizar como a criança aprende e quais os progressos que esta vai tendo, ao longo do processo de ensino e aprendizagem. É assim considerada “uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 16). Cada educador poderá utilizar as estratégias e os instrumentos de recolha de dados que considerar adequadas à sua prática, desde a utilização de fotografias, questionários, gravações, narrativas, grelhas de observação, entre outros (Circular nº 4 /DGIDC/DSDC/2011).

Assim, este deve ter em conta que a avaliação é um momento através do qual este pode perceber quais são as aprendizagens das crianças do seu grupo, procurando modificar a sua prática para que “seja capaz de responder adequadamente à diversidade das infâncias, presentes nos diferentes contextos educativos” (Portugal & Leavers, 2011, p. 145).

3. A EDUCAÇÃO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O Ensino Básico surge como a segunda etapa do Sistema Educativo Português. Este integra três ciclos sequenciais, 1.º ciclo, 2.º ciclo e 3.º ciclo, sendo todos eles obrigatórios, gratuitos e universais, seguindo uma sequencialidade progressiva ao longo dos anos. Os objetivos gerais deste nível de ensino são transversais aos três ciclos e pretendem assegurar uma formação a todos os portugueses, onde há um equilíbrio entre a teoria e a prática, promover o desenvolvimento motor, cognitivo, social e cultural, criando condições que promovam o sucesso escolar e educativo a todas as crianças (Lei nº46/86 de 14 de outubro).

Visto que é um ensino globalizante, tem apenas um professor responsável por todas as áreas curriculares, sendo assim priorizada a monodocência. Este tipo de prática permite que o professor conheça melhor as suas crianças, uma vez que está em permanente contacto com elas, conseguindo adaptar a sua prática às necessidades delas. Além disso, é um tipo de docência que promove o desenvolvimento global da criança, onde, cada vez mais, se prioriza os seus interesses e motivações na construção de novos saberes. A monodocência, proporciona uma oportunidade para que a sequencialidade educativa, entre as diversas áreas do saber, exista nas práticas (Silva, 2005). Os seus objetivos específicos passam “pelo desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei nº 46/86 de 14 de outubro, artigo 8º).

Após estabelecidos os objetivos na LBSE, importa construir um currículo em que os conteúdos e objetivos devem estar devidamente articulados, constituindo assim parte da organização do ensino (Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho). As estratégias utilizadas para concretização do currículo são da responsabilidade dos professores, que desenvolvem planos de atividades adaptados às suas turmas.

Por forma a concretizar o currículo, elaboram-se planos de estudo, que são coerentes com a matriz curricular de cada nível de ensino. Esta pretende ir ao encontro dos objetivos específicos de cada ciclo, sendo que para o 1.º CEB contempla uma carga horária total de 25 horas e a carga semanal de cada área curricular – português, matemática, estudo do meio, expressões artísticas e físico-motoras, apoio ao estudo e oferta complementar. Para além destas áreas curriculares, existem atividades de carácter facultativo, as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e educação moral e religiosa.

Analisando a matriz curricular percebe-se que a carga horária referente a cada área curricular é muito heterogénea, havendo um maior número de horas dedicadas às áreas da matemática e do português, sete horas semanais; seguidas das áreas do estudo do meio e das expressões artísticas e físico-motoras, às quais são dedicadas três horas semanais; e por fim, para o apoio ao estudo e para a oferta complementar, restam apenas uma a uma hora e meia de horas semanais, para cada (Decreto-Lei nº 176/2014 de 12 de dezembro). Esta diferença entre as cargas curriculares, principalmente a valorização das áreas do português e da matemática, é visível nos programas e metas curriculares, visto que estes foram revistos recentemente, 2015 e 2013 respetivamente. Contrariamente a esta revisão, o programa das áreas estudo do meio e expressões artísticas e físico-motoras não é revisto desde 1990.

Estes documentos, os programas e as metas curriculares, contêm orientações para os professores, acerca dos conteúdos que devem ser abordados em todos os anos do 1.º CEB. O programa mais antigo, como foi dito anteriormente, é o de expressões artísticas e físico-motoras e de estudo do meio, que foi construído em 1990 e desde então não sofreu qualquer alteração. Este está dividido por blocos, tendo cada bloco conteúdos e objetivos diversificados. Por outro lado, o programa de matemática, que se encontra em vigor, sofreu a sua última alteração em 2013, enquanto as metas curriculares, desta área, foram alteradas um ano antes, em 2012. No primeiro, estão definidos quais os objetivos da área curricular, os domínios e os conteúdos a serem desenvolvidos, enquanto que no segundo existe um maior detalhe, em

relação aos conteúdos, sendo estes divididos em subdomínio, objetivo geral e descritor. Os documentos da área de português são os mais recentes, foram revistos em 2015, sendo que o programa apenas contempla os domínios e os conteúdos, e as metas são mais detalhadas, onde estão inseridos objetivos e descritores de desempenho, à semelhança dos documentos de matemática.

Percebe-se que existe menor preocupação em desenvolver certas áreas do currículo, contudo importa perceber que, por exemplo, o desenvolvimento das expressões artísticas promove os diversos modos de como as crianças se podem expressar, bem como o seu desenvolvimento global, como está exposto na LBSE (Read, 2007). Posto isto, cabe ao professor do 1.º CEB construir uma prática pedagógica inclusiva, articulando as diferentes áreas curriculares, ao mobilizar conhecimentos científicos de cada uma delas (Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto). Por ter um perfil generalista, aborda todas as áreas curriculares, podendo e devendo usar essa característica em sua vantagem, ao procurar planear as suas aulas de forma a haver a articulação de todas essas áreas. Ao considerarmos a educação como “um acto que implica um forte envolvimento pessoal e uma apropriação do comando das situações, por forma a que cada criança e jovem, na escola, aprenda a «ser» e a «tornar-se»” (Leite, 2003, p. 168), importa que exista este o cuidado, por parte do professor, em conseguir manter esta articulação curricular, no desenvolvimento da sua prática. Propõe-se, ao docente, que consiga deixar de ver cada uma das áreas curriculares como estanques e passe a vê-las como indissociáveis, tendo sempre em vista que pode, e deve, utilizar as vozes das crianças na construção de novos saberes e na sua prática, para que haja esta interdisciplinaridade (Pombo, 2005).

Considerando o professor como “o responsável da mediação entre o saber e [a criança]” (Roldão, 1999b, p. 16), este propõe estratégias para a construção de novos conhecimentos, isto é, ao planificar as suas aulas, pensa em momentos nos quais possa utilizar os conhecimentos prévios das crianças para, a partir deles, introduzir novos saberes e construir novas aprendizagens.

Por este motivo o professor do 1.º CEB, ao planificar e ao desenvolver o currículo, deve procurar desenvolver várias competências científicas, de cada área curricular, e socialmente relevantes, nomeadamente referentes à educação para a cidadania. No âmbito da área curricular do português, promove o desenvolvimento da compreensão e expressão oral, de competências de leitura e escrita, incentivando a produção de textos, e procura fomentar hábitos de reflexão (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015). Na área da matemática promove, antes de mais, o gosto pela mesma, articulando-a com situações quotidianas e reais, levando a que as crianças construam conhecimentos, que por sua vez se traduzem na aquisição de conceitos matemáticos essenciais (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013). Para a área do estudo do meio importa desenvolver uma atitude científica para que se desenvolva a curiosidade, a capacidade de colocar questões, de articular o mundo social com o natural, através do envolvimento das crianças em atividades experimentais, desenvolvendo a consciência da importância da saúde e do ambiente (DEB, 2004). Por fim, no âmbito da área das expressões artísticas e físico-motoras, pretende-se que o seu desenvolvimento seja feito de forma integrada e articulada, promovendo o desenvolvimento físico-motor, o pensamento criativo, o sentido estético, através de atividades lúdicas (Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto).

Tal como refere Roldão (1999b), importa não só fomentar conteúdos científicos, de aprendizagem, mas é igualmente importante desenvolver atitudes, competências, valores e estratégias para se aceder ao conhecimento. Assim, o professor é responsável pela formação de futuros cidadãos, porque são eles que as ajudam a construir aprendizagens, acerca do que elas ainda não sabem. Como tal, todo o potencial do desenvolvimento de sociedades contemporâneas capazes, está centrado na escola, por isso não se pode continuar “a minorizar as capacidades de desenvolvimento dos professores. O projeto de uma autonomia profissional, exigente e responsável, pode recriar a *profissão professor* e preparar um novo ciclo na história das escolas e dos seus actores” (Nóvoa, 1999, p. 31).

Desta forma, a escola precisa de ser um ambiente propício ao desenvolvimento das crianças e à construção das suas aprendizagens, sendo por isso importante, tal como foi descrito no documento Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, que esta se vá “reconfigurando para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas” (Martins, et al., 2017, p. 7).

A escola é por isso o local privilegiado onde as crianças aprendem e se formam como cidadãos e como pessoas. Logo, de forma a garantir que todas as crianças têm igual oportunidades educativas, cada vez melhores, surgiu a necessidade de elaborar um referencial educativo, para que o Sistema Educativo Português fosse coerente e sequencial. Este documento explicita o que é esperado que uma criança alcance quando atinge a escolaridade obrigatória e está organizado em quatro pontos: princípios, visão, valores e por fim áreas de competências, sendo importante ser utilizado, na prática educativa, com uma postura crítica. No desenvolvimento da PES, procurou-se não só incorporar os interesses e as necessidades das crianças, mas também o desenvolvimento das atitudes e dos valores, presentes neste documento.

Assim, estes valores a desenvolver pretendem que as crianças tenham comportamentos, atitudes e condutas adequadas. Por conseguinte, o professor deve desenvolver, com elas, diversas estratégias para que, no decorrer das atividades escolares, estas desenvolvam: o sentido de responsabilidade e integridade; de excelência e exigência; de curiosidade, reflexão e inovação; o valor de cidadania e de participação; e o valor da liberdade. Por outro lado, existem as áreas de competências, que podem ser de natureza cognitiva, social, emocional, física e prática, sendo definidas como combinações entre conhecimentos, capacidades e atitudes. Neste documento, são descritas competências nas áreas: do desenvolvimento pessoal e autonomia; do bem-estar, saúde e ambiente; da sensibilidade estética e artística; da consciência e domínio do corpo; da linguagem e dos textos; da informação e comunicação; do raciocínio e resolução de problemas; do pensamento crítico e criativo; do

saber científico, técnico e tecnológico; e por fim do relacionamento interpessoal (Martins, et al., 2017).

Portanto, durante o estágio, procurou-se desenvolver uma prática que promovesse o desenvolvimento dos valores e competências acima descritos. Para isso, foram propostas atividades que envolviam a construção de interações e relações positivas, utilizando o trabalho colaborativo, para além de as crianças poderem, sempre, participar ativamente, através da partilha de ideias, opiniões e conhecimentos. Foi tido sempre em consideração que o desenvolvimento global da criança, bem como de todos os aspetos elencados anteriormente, são parte integrante de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Importa perceber que o professor tem um papel fulcral no desenvolvimento desta última competência, uma vez que é este que, durante as atividades letivas, medeia as relações que são estabelecidas entre as crianças. Se este organizar a sua prática, fomentando atividades nas quais o trabalho entre pares ou pequenos grupos é necessário, permite que exista a construção de aprendizagens cooperativas. Estas são potenciadoras na construção de novos conhecimentos, visto que “os objetivos dos participantes estão estreitamente vinculados entre si, de tal forma que cada um só pode alcançar os seus próprios objetivos se, e só se, todos os outros alcançarem os seus” (Melo & Veiga, 2013, p. 287). Este tipo de aprendizagem visa também a aceitação do outro, o respeito mútuo, a colaboração, a cooperação e o desenvolvimento de competências sociais.

Para além disso, a aprendizagem cooperativa permite o desenvolvimento de crianças com menos potencialidades. Ao permitir que, dentro da sala de aula as crianças interajam, no decorrer de uma atividade, e ao organizar as crianças mais capazes com as menos capazes, visa a promoção da ZDP destas últimas, tal como foi elencado anteriormente. Por isso, o desenvolvimento de aprendizagens cooperativas permite que haja um melhor desenvolvimento de todas as crianças e que, aquelas que são menos capazes, consigam crescer intelectualmente, aplicando conhecimentos mais complexos do que aqueles

que aplicariam caso não tivessem ajuda, dado que “as crianças imitam uma variedade de ações que vão muito mais além dos limites das suas capacidades” (Fino, 2001, p. 280).

A aprendizagem cooperativa pode ser desenvolvida através de atividades mais teóricas, como a resolução de um problema ou de um exercício, como através de atividades mais lúdicas, como por exemplo um jogo. É possível compreender que “o jogo é uma das formas mais comuns de comportamento durante a infância” (Neto, 2003, p. 5), por isso, foi fulcral utilizá-lo, não só pela sua ludicidade, mas por todas as potencialidades que este tem na construção de novos conhecimentos, durante o desenvolvimento do estágio.

O jogo é importante para as crianças brincarem, e infelizmente hoje em dia elas têm pouquíssimo tempo para o fazerem, mas também para o seu desenvolvimento cognitivo, social, emocional e por promover o sentido criativo (Kooij, 2003). Este é uma estratégia motivadora para as crianças, com a qual podem desenvolver os conteúdos das diferentes áreas curriculares. Deve ser entendido pelo professor “como assimilação da realidade, como comunicação social, como solução de conflitos, como sensação de fluidez e como acção intrinsecamente motivada” (Smulski, 2003, p. 226). Desta ideia, e do facto de os jogos serem um interesse das crianças, construiu-se um projeto, intitulado de “O jogo como estratégia didática”, que permitiu que as crianças, através da ludicidade do jogo, conseguissem construir e consolidar conhecimentos, como será descrito mais detalhadamente no terceiro capítulo.

Perante uma turma heterogénea onde, por um lado, existem crianças com muita facilidade na construção de conhecimentos teóricos, por outro existem crianças que aprendem mais facilmente com objetos concretos ou com a prática. Cabe ao professor adaptar as suas práticas pedagógicas, indo ao encontro das necessidades do seu grupo. Este tem de tomar consciência para o facto de “já não ser possível olhar para uma turma e fingir que os alunos são, essencialmente, parecidos.” (Tomlinson, 2008, p. 7). Tendo o jogo tido um forte impacto no desenvolvimento de cada uma das crianças, por conseguir responder às necessidades de cada uma.

Neste sentido, num ensino diferenciado, os professores devem focar a sua atenção nos objetivos e nos conteúdos que definiram para uma determinada aula, mas nunca esquecendo de adaptar as estratégias, de acordo com as capacidades de cada criança em particular (Arends, 2008). Este processo de ensino “não sugere que um professor possa ser tudo para [todas as suas crianças] o tempo inteiro. No entanto, exige que o professor crie um número razoável de diferentes abordagens educativas para que a maior parte [das crianças] consiga o que mais lhe convém” (Tomlinson, 2008, p. 33). Para isso, no decorrer da PES, houve o cuidado de construir uma prática diferenciadora, onde se procurou desenvolver estratégias diversificadas, tanto para os alunos com mais dificuldades, como para aqueles cujos ritmos de trabalho são mais rápidos.

Estas estratégias, de desenvolvimento de um ensino diferenciado, podem ser diversificadas, mas para isso, os currículos devem ser diferenciados, baseando-se numa aprendizagem por problemas. Podem ser realizadas atividades sobrepostas, isto é, atividades com os mesmos conteúdos, contudo com níveis de complexidade distintos, e ainda a aprendizagem cooperativa. Isto porque, neste tipo de aprendizagem, o professor pode organizar a turma em grupos heterogéneos, com diferentes níveis de capacidades, potenciando a ZDP, uma vez que cada um partilha os seus conhecimentos e, em grupo, constroem novas aprendizagens (Perrenoud, 2003).

Um professor que proponha esta organização, onde existem grupos de trabalho, não pretende que haja uma divisão das crianças, procura que haja a criação de grupos que “trabalham para assegurar a igualdade dos níveis de aquisição” (Perrenoud, 2000, p. 41), promovendo o desenvolvimento adequado de todas as crianças. Esta diferenciação pedagógica, é baseada na constante observação, realizada pelo professor, bem como numa boa organização e gestão da turma, promovendo o crescimento e a construção de novos saberes, de todas as crianças, independentemente das suas especificidades.

Em suma, importa refletir que “na realidade, [todas as crianças] precisam da sua energia [do professor], coração e mente. (...) O que difere, contudo, é o modo como necessitam de si. A menos que compreendamos e respondamos a essas diferenças, iremos deixar ficar mal [muitas crianças]” (Tomlinson, 2008, p. 31), tendo por isso a diferenciação pedagógica um grande impacto no desenvolvimento pessoal e escolar de todas as crianças. Nunca esquecendo que tem de existir uma colaboração entre estas e o professor, para que ambos sejam participantes ativos neste desenvolvimento.

Por fim, como último passo de todo o processo de aprendizagem, surge a avaliação. Segundo Cortesão & Torres (1990, p. 93), esta “mais de que um conjunto de técnicas, é um conjunto de atitudes que permitem valorizar as potencialidades de cada um”. É parte integrante de tudo o que acontece dentro da sala de aula e é um momento onde se pode ensinar e aprender.

Ao considerarmos que a avaliação permite esta aprendizagem, importa perceber que não deve ser usada apenas em momentos explícitos, isto é, não importa avaliar apenas os conhecimentos construídos, através de provas específicas. Importa também avaliar “todo o processo: para verificar o que resulta ou não, a adequação das opções ou a necessidade de redefini-las” (Roldão, 1999a, p. 51). Avaliar permite compreender se o aluno conseguiu alcançar os objetivos de aprendizagens previstos e, ainda, quais as suas dificuldades, estimulando a progressão das aprendizagens (Ferreira & Santos, 2000). Esta tem bastante importância no processo de ensino e aprendizagem, tendo como objetivo principal a existência de uma melhoria no ensino e na aprendizagem, baseados num processo de intervenção pedagógica contínua. É possível distinguir três tipos de modalidades de avaliação interna, sendo elas a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa (Decreto-Lei nº 17/2016 de 4 de abril).

A avaliação diagnóstica, se for realizada no início do ano letivo, pode surgir como facilitadora da construção do projeto curricular de turma, pois permite que o professor adequue as estratégias pedagógicas, tendo em conta a sua turma (Diogo, 2010). Por outro lado, a avaliação formativa elucida os

professores, as crianças e os encarregados de educação sobre “a qualidade do processo educativo e de aprendizagens” (Pacheco, 1995, p. 40). Uma vez que, ao permitir a recolha de dados, visa a regulação do ensino e da aprendizagem, permitindo conhecer a forma como as crianças aprendem, fundamentando, posteriormente, as estratégias pedagógicas adotadas. É ainda um processo de avaliação contínuo e sistemático, adaptado ao contexto onde se insere (Decreto-Lei nº 17/2016 de 4 de abril). Ao longo da PES foram utilizadas grelhas de observação, que permitiam observar quais as dificuldades das crianças e quais os conteúdos que estas já tinham construído. Estas permitiram que, partindo da sua análise, se pudesse desenvolver uma prática que tivesse mais sentido para as crianças, indo ao encontro das suas motivações.

Por fim, a modalidade que comporta um juízo mais global das aprendizagens das crianças é a avaliação sumativa, tendo como objetivo classificá-las e certificá-las. No 1.º CEB existe uma escala qualitativa de Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente, sendo sempre acompanhada de uma pequena apreciação escrita, acerca das evoluções que o professor observou em cada criança (Despacho Normativo nº1-F 2016). Esta tem sido predominantemente utilizada, em relação às outras, devido ao modo como o currículo está organizado e à importância dada aos testes. Contudo, o seu uso não tem em conta o desenvolvimento e todo o processo pelo qual a criança passou e desenvolveu, sendo por isso, a avaliação formativa, mais centrada na criança e nas melhorias das suas aprendizagens (Pacheco, 2012).

Em suma, a avaliação é de extrema importância em todo o processo de ensino e aprendizagem, mas importa perceber que esta “deve abarcar toda a diversidade de componentes e aspectos que o ensino apresenta” (Zabalza, 1992, p. 225), ou seja, deve-se avaliar todo o processo, para perceber que estratégias resultam ajustando a prática para que esteja sempre em constante melhoria, e não apenas um momento isolado.

Todos estes pressupostos teóricos, foram a base para o desenvolvimento da prática, refletida no terceiro capítulo, tendo em conta quais as especificidades

de cada grupo, com a qual foi desenvolvida, bem como as características da escola onde se desenvolveu a PES, que será apresentada no capítulo seguinte.

CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo descreve a caracterização do contexto de estágio no qual se desenvolveu a PES, tanto no âmbito da EPE e quer no âmbito do 1.º CEB.

Inicialmente, é apresentada uma descrição do Centro Escolar, nos dois contextos, com base na caracterização das estruturas, do ambiente educativo, das equipas educativas, das crianças, das famílias e ainda do meio no qual este se localiza. De seguida, serão apresentadas algumas especificidades dos dois contextos educativos.

Dentro deste capítulo, existe também um subcapítulo dedicado apenas à metodologia utilizada durante todo este processo de formação, a metodologia de investigação-ação. Esta é baseada num ciclo de observação, planificação, ação e constante reflexão, que possibilita a compreensão de cada criança como um ser único, potenciando o seu desenvolvimento holístico.

1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

O centro de estágio, no qual se desenvolveu a PES na EPE e no 1.º CEB, situa-se na zona metropolitana do Porto, mais especificamente no concelho da Maia. Este faz parte de um agrupamento constituído por mais cinco escolas.

Está inserido num contexto em que a diversidade cultural e sociológica tem aumentado, levando a que haja um desenraizamento cultural, uma heterogeneidade socioeconómica, que por sua vez leva à existência de níveis díspares de escolarização e formação (PEA, 2016-2019).

Por existir esta diversidade, o agrupamento pretende que haja uma ação educativa para a aceitação e respeito pela diferença, considerando “imperioso conhecer e respeitar esta diversidade de alunos (...) como uma condição basilar para pôr em prática o modelo de uma Educação para todos (...)” (PEA, 2016-2019, p. 8).

A grande missão do agrupamento é torná-lo num espaço de aprendizagens e interações constantes, onde os alunos consigam crescer e obter um ensino de qualidade, de forma a tornarem-se cidadãos ativos, responsáveis, participativos, mas acima de tudo, respeitadores da diferença (PEA, 2016-2019). Este agrupamento tem alguns projetos comuns, não estruturados, onde são referidos apenas tópicos sobre o seu tema, pelo que não se considerou pertinente abordá-los.

Falando acerca da instituição, o seu horário de funcionamento é das 07h30 às 19h00. As atividades letivas na EPE decorrem das 09h00 às 12h00, no período da manhã, e das 13h30 às 15h30, no período da tarde; por sua vez, as do 1.º CEB desenrolam-se das 09h00 às 12h30, no período da manhã, e das 14h00 às 15h30, no período da tarde. As Atividades de Animação e Apoio à Família funcionam no período da manhã, das 07h30 às 09h00; na hora do almoço, entre as 12h00 e as 13h30; e no prolongamento da tarde, das 15h30 às 19h00, caso os encarregados de educação o queiram.

A escola é dividida em dois grandes edifícios, o edifício mais antigo, que foi construído em 1976, e o edifício mais recente, que foi construído em 2010. Existem dois portões de entrada para o espaço escolar e um espaço exterior, circundante aos edifícios, onde as crianças podem brincar livremente nos intervalos. Este espaço exterior é dividido em duas partes, uma apenas para o 1.º CEB e outra apenas para a EPE.

O espaço exterior próprio para o 1.º CEB tem uma grande dimensão, sendo composto por zonas de terra, zonas de cimento e ainda uma zona onde existe um pavimento de borracha, que foi instalado para albergar uma multiestrutura com escorregas e baloiços, que nunca foi instalada. Tem também um campo de futebol e basquetebol que, além de ser utilizado livremente pelas crianças nos

intervalos, é o local onde são executadas as AEC, nomeadamente a atividade física. Existe ainda um espaço coberto, onde as crianças brincam livremente nos dias chuvosos.

Apesar da sua grande dimensão, o espaço exterior oferece pouca diversidade de atividades, uma vez que as crianças não têm quaisquer materiais lúdicos à sua disposição, apenas aqueles que trazem de casa. Importa que se construam espaços exteriores de qualidade, uma vez que este é considerado “igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27).

Por outro lado, o espaço exterior próprio para a EPE é bastante reduzido, uma vez que se situa à frente das salas, no qual existe apenas um pavimento de cimento, que não é adequado à idade das crianças, e um pequeno canteiro, no qual as crianças não podem estar. Além disso, existem poucos materiais lúdicos, tendo em conta que são utilizados por todas as crianças da EPE. O facto de os espaços onde as crianças podem brincar no exterior serem distintos, não promove o contacto entre as crianças dos dois níveis educativos.

Falando acerca dos edifícios, estes ocupam grande parte da área do espaço escolar. Num deles existem quatro salas do 1.º CEB, três casas de banho, uma pequena reprografia e um polivalente que contém livros, jogos, mesas e alguns materiais de desenho, onde também decorrem as Atividades de Animação e Apoio à Família. Estas são asseguradas por uma equipa constituída por duas assistentes técnicas.

O edifício novo é dividido em duas partes, uma delas é a cantina. Nela existe uma cozinha equipada, porém as refeições são trazidas por uma empresa, um refeitório bastante reduzido, tendo em conta o número de alunos da escola, uma dispensa e uma sala de apoio. Por causa do refeitório ter pequenas dimensões, a hora do almoço, para as crianças do 1.º CEB, é dividida em três turnos (o primeiro das 12h30-13h00; o segundo das 13h00-13h30; e o terceiro das 13h30-14h00); as crianças da EPE almoçam entre as 12h e as 12h30.

A outra parte edifício novo tem duas entradas, uma que dá acesso ao primeiro andar onde existem mais quatro salas para 1.º CEB e duas casas de banho. A outra entrada dá acesso ao rés-do-chão, onde há três salas para a EPE, uma casa de banho para as crianças, uma casa de banho para os adultos, a sala dos professores, uma sala de arrumos para os materiais de atividade física e outra sala de arrumos, para os materiais da EPE.

Relativamente ao corpo docente do Centro Escolar, este é constituído pela coordenadora, três educadoras, oito professoras do 1.º CEB, uma professora do ensino especial, que atua na EPE e no 1.º CEB, oito assistentes operacionais, duas assistentes técnicas e uma auxiliar da Câmara. Os assistentes operacionais e as assistentes técnicas fazem o acompanhamento das crianças no período da manhã (das 07h30 às 09h00), durante os intervalos, na interrupção do almoço, no prolongamento, na higiene e limpeza das salas. As relações criadas entre o corpo docente e o corpo não docente eram relações de cortesia, porém sempre que necessário existia trabalho colaborativo.

Por fim, falando da ligação entre a instituição e a família, esta é um ponto fulcral para o bom desenvolvimento de uma criança, sendo por isso uma das preocupações desta escola, e dos docentes, a interação e o apoio das famílias na construção de conhecimentos das crianças. A relação que é estabelecida entre a escola e a família é essencial, uma vez que estas “constituem duas instituições sociais centrais das nossas sociedades” (Silva, 2009, p. 20). Por isso, torna-se essencial que esta ligação se construa numa base de segurança, comunicação, visando sempre o bem-estar das crianças.

2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O ambiente educativo de uma sala de atividades deve promover e facilitar a construção de aprendizagens, uma vez que “(...) a qualidade dos cuidados e das

interações nos primeiros meses e anos de vida de uma criança são cruciais para quase todos os aspetos do seu desenvolvimento” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Assim, é necessário que haja uma constatação de comunicação entre a família e o jardim-de-infância, tendo em conta que a relação e a interação que se criam entre ambos, têm um grande impacto no desenvolvimento das crianças.

O grupo era composto por 17 crianças, oito meninas e nove meninos, com idades entre os três e os quatro anos. Porém uma das meninas, não frequentou o jardim-de-infância até ao mês de janeiro, pois estava a frequentar uma escola privada. Uma das crianças pertencente ao grupo, (G.A.), sofria de uma perturbação do espectro do autismo e, apesar de não ter sido sinalizado para o ensino especial, estava a ser acompanhado pela Equipa Local de Intervenção de Matosinhos. Esta equipa está integrada no Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância, tendo como grande objetivo definir estratégias que promovam o desenvolvimento harmonioso de crianças entre os zero e os seis anos.

O grupo era sociável, respeitador e muito participativo em todas as atividades, o que é próprio da idade, levando a que, em atividades com uma duração maior, comessem a centrar a sua atenção num objeto ou num colega do lado. Algumas crianças do grupo demonstravam ter um nível de autoconfiança menor, nomeadamente (C.) e (T.F.), tendo bastante dificuldade a falar em grande grupo, mas nenhuma dificuldade em falar apenas com um adulto ou com uma criança. Através das interações com estabelecidas, a confiança foi aumentando, levando a que, progressivamente, estas participassem ativamente nas conversas em grande grupo.

As interações que as crianças mantinham umas com as outras, eram de afetividade, ajuda e respeito. Algumas tinham mais dificuldades em partilhar os jogos com os outros, porém durante brincadeiras mais livres, por exemplo na área da casinha, interagiam em cooperação.

Importa ver que “o papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela ação” (Weikart

& Hohmann, 2009, p. 1). Por isso, é necessário que exista uma relação de confiança, entre o adulto e a criança, havendo uma maior participação das crianças, por se sentirem confortáveis e confiantes. Estas interações devem ser de qualidade, onde existe a partilha de poder, de pensamento, através da coconstrução de saberes e conhecimentos, onde o adulto e a criança são atores participativos (Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden, & Bell, 2002). As interações construídas com os adultos eram de afetividade, motivação e respeito, sendo que, as opiniões das crianças eram ouvidas atentamente e respeitadas. Contudo, às vezes, era necessário gerir o grupo, tendo em conta que a motivação para participar era tanto, que por vezes faziam-no de forma confusa.

Considerando o jardim de infância como “um espaço educativo privilegiado para a ligação entre escola-família” (Homem, 2002, p. 41), é de extrema importância que exista a construção de uma relação positiva, entre estes dois intervenientes. Assim, a educadora tinha sempre o cuidado de receber as crianças, de manhã, de forma a ter contacto com os familiares de cada uma. Esta, apesar de ter horas específicas para conversar com as famílias, sempre que era necessário e oportuno, fazia-o na hora do acolhimento.

Ao longo da observação foram detetadas algumas dificuldades em relação às lateralidades, ao desenvolvimento da motricidade fina, à distinção das várias cores e em relação ao sentido do número. Foi possível observar, com o auxílio da grelha de observação direta, alguns interesses das crianças eram: a música, as histórias infantis, nomeadamente a história “Os três Porquinhos”, a expressão plástica e atividades de faz de conta. Além disso, as crianças eram muito cativadas pela novidade e pelas surpresas, isto porque, foram desenvolvidas algumas atividades em que existia, ou algo escondido, ou uma surpresa, e o interesse e a motivação delas aumentavam significativamente. Assim, no decorrer da PES foram desenvolvidas atividades para superar essas dificuldades, indo ao encontro dos interesses das crianças, construindo atividades dinâmicas, nas quais todos os elementos pudessem participar, mantendo o seu nível de participação.

O dia no jardim-de-infância iniciava às 09h00 e terminava às 15h30, sendo que de manhã havia o lanche, das 10h15 às 10h30, entre as 10h30 e as 11h00 as atividades ao ar livre e o almoço entre as 12h00 e as 13h30. O período da manhã, até à hora do lanche, era destinado ao acolhimento, marcação das presenças, marcação do tempo no relógio do tempo e diálogos acerca do fim-de-semana (à segunda-feira). Durante o resto do dia eram realizadas atividades orientadas, ou então cada criança ia brincar livremente, para uma área da sala de atividades. A organização do tempo na sala de aula era flexível, de acordo com o interesse das crianças e as suas motivações.

As rotinas pedagógicas são importantes no desenvolvimento das crianças, pois permite que estas consigam antecipar o seu dia na sala de atividades, percebendo assim as unidades de tempo, e promove a interação entre pares, construindo assim questões de identidade pessoal e do outro. Além disso, quando negociadas com as crianças, constituem uma forma de aprendizagem.

Em relação à sala de atividades, esta estava dividida em oito áreas. Na área do acolhimento existia um grande tapete onde as crianças se sentavam quando chegavam à sala de manhã, onde marcavam as presenças, marcavam o relógio do tempo, onde havia diálogos em grande grupo ou onde se cantava uma canção.

A área do jogo dramático, apelidado pelas crianças como a casinha e uma das áreas de eleição, era um local bastante propício à existência de interações através da linguagem oral, do respeito, da autonomia e desenvolvimento do trabalho colaborativo. Nesta área existiam bonecas, roupas, louças, talheres, diferentes tipos de alimento, um espelho, um telefone, uma cama, vários móveis, uma tábua e um ferro. Todos estes materiais permitiam a utilização do jogo simbólico, onde havia a imitação do que vêm os adultos fazer no seu dia-a-dia. A preferência das crianças por esta área emerge do estágio de desenvolvimento em que estas se encontram, uma vez que é através do jogo simbólico que a criança recria “situações do quotidiano situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 52).

Existia também a área da biblioteca, que ficava junto à janela para ter bastante iluminação. Tinha à disposição das crianças diversos livros com variados temas, uma mesa, uma estante, que era utilizada para guardar os livros, e três bancos confortáveis. A utilização de vários tipos de livros, desde as idades mais precoces, permite às crianças terem um primeiro contacto com o código escrito, promove a sensibilidade estética e ajuda-as a melhorar a sua linguagem oral, permitindo que estabeleçam “conexões entre palavra escrita e falada” (Weikart & Hohmann, 2009, p. 547), alargando o seu vocabulário.

A área da escrita e das artes visuais era um local onde existiam folhas de papel, de várias cores e tamanhos, lápis de cor, lápis de cera, marcadores grossos e finos, borrachas, tesouras, colas e mesas. Junto das mesas existia um cavalete, tintas e pincéis, com os quais as crianças podiam desenhar. Esta era a área na qual a criança desenvolvia a sua criatividade e o seu sentido estético e criativo, através da pintura, do desenho, utilizando diversos materiais. Permitia também o desenvolvimento da capacidade para terminar as tarefas e a capacidade de desenhar, recordar, colar e pintar.

Os jogos de mesa também tinham uma área própria, nesta estavam à disposição das crianças dominós, *puzzles*, jogos de associação, de encaixe, entre outros. Os jogos de construções e a garagem era outra das áreas, uma das de eleição das crianças, na qual estas desenvolvem a coordenação e a motricidade fina. Tinham à sua disposição materiais como: pista de carros e de comboio, camiões, blocos de madeira e animais.

Na área das ciências estava disponível um globo terrestre, um quadro do corpo humano, jogos de ímanes, lupas, uma balança e pesos, com os quais as crianças podiam realizar várias experiências. Por fim, a área da informática tinha um computador no qual as crianças ouviam músicas e histórias, contudo foi utilizada para desenvolver uma atividade durante o decorrer da PES, de forma a introduzir as Tecnologias da informação e comunicação (TIC) no jardim-de-infância.

Em todas as paredes da sala estavam expostos os trabalhos e alguns registos das crianças, assim como os instrumentos de pilotagem: o quadro das

presenças, as regras da sala, o relógio do tempo, a tabela das alturas, a tabela do chefe e os dias dos aniversários. Todos os materiais presentes na sala estavam em locais acessíveis às crianças, desta forma elas conseguiam, por iniciativa própria, fazer o que é do seu interesse, desenvolvendo a autonomia.

As crianças, nos momentos oportunos, podiam circular livremente pela sala de atividades, variando a área para a qual queriam ir, desde que nunca excedessem o número de meninos que podia haver em cada uma. Havia um pequeno cartão, com o número de crianças por área, e cada uma tinha de colocar a sua fotografia na área que queria, caso essa já estivesse cheia, teria de escolher outra. Esta liberdade que as crianças tinham na sala de atividades, além de desenvolver o trabalho autónomo, proporcionava a tomada de decisões e a construção de interações com todos os elementos do grupo.

A existência de um ambiente educativo de qualidade é determinante no processo de desenvolvimento de cada criança, uma vez que “o sujeito atua sobre o ambiente modificando-o e simultaneamente é modificado pela informação que provém [dele]” (Vieira & Lino, 2007, p. 214). Para tal, é necessário que este seja facilitador das aprendizagens, em todas as áreas do conteúdo, para que as crianças se sintam bem, confortáveis, confiantes e no qual consigam aprender e se desenvolver. Este constrói-se através da partilha de poder, entre o educador e as crianças, na organização dos espaços, do grupo, dos tempos, de modo a valorizar as características de cada uma, levando-as a sentirem que pertencem ao grupo em que estão inseridas (Lopes da Silva et al., 2016).

3. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A turma do 1.º CEB era constituída por 26 crianças, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos, 14 do sexo feminino e 12 do sexo

masculino, estando todas inscritas no 2º ano. Contudo, duas das crianças, apesar de estarem integradas nesta turma, ainda se encontravam a desenvolver conteúdos do 1º ano. Por isso, além da professora titular, que acompanha todas as crianças, estas duas referidas tinham um acompanhamento educativo de três horas por semana, realizado por uma professora do ensino especial.

As crianças da turma eram bastante participativas, comunicativas e interessadas em aprender, sendo que algumas eram um pouco mais tímidas em relação à participação. Contudo, eram todas incentivadas a participar, tanto do lugar, como na realização de tarefas, de acordo com as suas preferências. É também uma turma respeitadora e, de forma geral, pontual e assídua. Maioritariamente as crianças vivem com ambos os pais, contudo existem quatro crianças que têm os pais separados, sendo que estas moram apenas com a mãe.

Foi possível observar que todas as crianças dominam a escrita, tendo algumas que melhorar a sua caligrafia, e a linguagem oral, pois todas têm um bom vocabulário e conseguem exprimir as suas ideias. Contudo, muitas das crianças ainda têm alguma dificuldade na leitura, sendo que a professora procura trabalhar essa parte, de forma a colmatá-la.

O dia iniciava às 09h00, havendo posteriormente um intervalo onde as crianças brincavam no espaço exterior, entre as 10h30 e as 11h00, sendo que a essa hora retomavam à sala de aula. Às 12:30h era o intervalo da hora do almoço, que se prolongava até às 14h00, hora que iniciavam as atividades letivas da tarde, que terminavam às 15h30. As AEC, como a atividade física e a expressão musical, eram desenvolvidas depois das 15h30, sendo que nem todas as crianças participavam nelas.

No que diz respeito à organização da sala, nesta as mesas estavam colocadas em forma de “U” tendo no seu interior duas filas, procurando quebrar a ligação com o modelo tradicional, em que as crianças se encontram por filas, voltadas para o professor. Esta organização promove que haja o contacto visual entre quase todas as crianças da turma, porém poderia ser melhorada, para que

todas as crianças conseguissem ter contacto umas com as outras. Ao longo das PES, procurou-se desenvolver atividades nas quais a organização da sala era modificada, de forma a promover interações e experiências diferentes às crianças, como será apresentado no terceiro capítulo.

Tal como na EPE, a organização do ambiente educativo é crucial na construção de novas aprendizagens e no desenvolvimento das crianças, “o espaço físico da sala de aula possui elementos que, conforme a sua organização, constituem um determinado ambiente de aprendizagem que irá, consequentemente, condicionar a dinâmica de trabalho e as aprendizagens que aí se poderão efetuar” (Teixeira & Reis, 2012, p.169). Por isso, apesar da organização da sala ter um modelo, a professora dava liberdade para que esta fosse alterada, caso fosse necessário na realização de alguma atividade proposta pelas mestrandas.

A sala era constituída por mesas, cadeiras, um quadro branco com marcadores, um computador que estava ligado a um quadro interativo e a um projetor. Nas paredes sala havia vários trabalhos expostos, realizados pelas crianças, assim como vários pósteres sobre os diferentes conteúdos que já tinham sido abordados. Existia ainda um armário pequeno, onde as crianças guardavam os cadernos utilizados na escola; e um armário maior, onde estavam guardados nas portas e gavetas diversos materiais (lápis, colas, borrachas, materiais didáticos, livros, materiais de expressão e educação plástica) e nas prateleiras os manuais das crianças. Estas apenas levavam os manuais para casa, quando tinham trabalhos para acabar, caso contrário, estes permaneciam na escola. Este armário tinha ainda uma banca, com uma torneira, sabão e toalhas de papel.

Neste nível educativo, cada área curricular, português, matemática, estudo do meio e expressões artísticas e físico-motoras, têm o seu próprio documento orientador, onde estão estabelecidos os objetivos para cada uma, bem como os conteúdos que devem ser abordados nos diferentes anos curriculares.

Falando acerca da organização do tempo durante o dia, a professora titular tinha sempre uma planificação dos conteúdos que queria abordar no decorrer

das semanas. Contudo, esta era bastante flexível, uma vez que se fosse necessário utilizar mais algum tempo um certo conteúdo, por as crianças não o compreenderem tão bem ou terem algumas dificuldades, a professora fazia-o sem qualquer problema. Além disso, por vezes as áreas curriculares eram trocadas de ordem, isto é, em vez de terem matemática de manhã, passava para a parte da tarde. Esta flexibilidade permite a “adaptação dos programas aos contextos locais (...) no sentido de dar respostas diversificadas às [crianças]” (Marques, 1999, p. 72), respeitando-se os ritmos, os interesses e motivações delas.

Sendo a professora sensível aos ritmos das crianças e aos seus interesses, as interações que esta construiu com elas, eram bastante positivas. A professora procurava motivar as crianças, utilizando abordagens diferentes na apresentação de novos conteúdos. Porém, quando se tratava da participação de todas as crianças em todas as atividades, esta não era feita da melhor forma. Por vezes algumas crianças, que queriam participar, não o faziam por não serem escolhidas para tal, mas a professora procurava que no dia seguinte, as que não tinham participado naquele dia, o pudessem fazer.

Esta construção de uma relação positiva e de confiança com a professora, promoveu a construção de boas relações entre as crianças. Dentro da sala de aula, foi possível observar que estas partilhavam os seus materiais com quem estava sentado do seu lado, porém se outra criança, que estivesse mais afastada, necessitasse de algo, partilhavam logo. Todas as crianças tinham relações e interações positivas na sala, contudo por vezes nos intervalos, existiam alguns conflitos, que surgiam de brincadeiras que tinham. Quando ocorriam estas situações de conflito, a professora, de forma a que todas as crianças mantivessem essa relação positiva sempre, procurava compreender a situação e que os intervenientes percebessem os seus comportamentos menos bons, para puderem melhorá-los.

Todas estas interações positivas, constituíram-se num ambiente de aprendizagem rico, no qual as crianças tinham interesse por aprender novos conteúdos, partilhar aprendizagens que tinham com as outras crianças e assim

construírem novos conhecimentos, num ambiente colaborativo. Procurou-se sempre desenvolver uma prática que fosse ao encontro dos seus interesses, gostos e motivações, que foram observados ao longo do estágio.

4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O desenvolvimento de todos os profissionais de educação é de extrema importância, uma vez que estes influenciam diretamente o desenvolvimento de todas as crianças. Por isso, estes devem procurar desenvolver práticas de qualidade, não permitindo que estas sejam apenas uma transmissão de conhecimentos, mas sim uma construção sentida dos mesmos. Para isso é necessário que os docentes se tornem investigadores, questionando as suas ideias, decisões e práticas, para que estas tenham sentido e sejam adequadas ao grupo com o qual ela é desenvolvida (Castro, 2012).

Um profissional que se preocupe em investigar para adequar as suas práticas, está a utilizar a metodologia de Investigação-Ação (I-A), que se constitui como um desafio na melhoria de práticas educativas. Por isso, considerou-se imprescindível que esta metodologia fosse seguida durante o desenvolvimento da PES.

Assim, Latorre (2003) definiu a I-A como sendo um conjunto de perguntas práticas, realizadas pelo docente, que pretendem melhorar a sua prática educativa através de ciclos de ação e reflexão. Esta pode ser considerada “a metodologia mais apta a favorecer as mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas” (Coutinho, 2009, p. 356), uma vez que é baseada em estratégias para alcançar essa melhoria.

Como a I-A se preocupa em resolver problemas da vida quotidiana dos docentes, é uma investigação mais focada, conseguindo dar respostas a um certo problema, num contexto específico. Como já foi dito anteriormente, esta

vê o docente como um investigador, onde este melhora e inova a sua prática, para dar resposta a um problema específico que possa surgir (Elliot, 1990).

É um tipo de investigação participativa e colaborativa, uma vez que supõe o diálogo e a partilha entre todos os intervenientes. Além disso, é prática e interativa, não se limitando apenas ao campo teórico, estando sempre ligado a uma ação de mudança. Podemos considerar a I-A como um processo de aprendizagem sistemático e cíclico, seguindo sempre uma espiral de ciclos de observação, planificação, ação e constante reflexão. Por ter estes quatro aspetos, e ter um carácter de transformação, é crítica e autoavaliativa, visto que os docentes avaliam as suas próprias ações adaptando-as e construindo sempre novos conhecimentos. A I-A diferencia-se dos outros tipos de investigação, pois foca-se na pessoa, procurando que os profissionais investiguem sobre as suas próprias ações e não sobre as dos outros (Latorre, 2003). A espiral de ciclos promove a melhoria das práticas, sendo todas as etapas deste ciclo importantes, “implicando cada um deles, simultaneamente, um olhar retrospectivo e prospectivo, gerando uma espiral auto-reflexiva de conhecimento e acção” (Coutinho, 2009, p. 368).

Neste sentido, a observação-participante é a primeira etapa de todo este ciclo, sendo que foi a estratégia utilizada ao longo de toda a PES, adequando sempre a ação ao grupo em questão. É considerada participante uma vez que requer a implicação direta e participativa do investigador nos acontecimentos que este está a observar e a estudar (Castro, 2012). Este tipo de observação permite que o observador esteja mais focado, conseguindo assim compreender os problemas daquele contexto, de uma forma diferente do que se usasse outra técnica de observação. Esta é um dos momentos essenciais para a melhoria da prática, uma vez que permite que sejam recolhidos dados suficientes, que mais tarde serão utilizados na etapa da planificação e da ação (Latorre, 2003).

Assim, todos os dados observados devem ser registados, numa grelha de observação ou num diário, para que mais tarde ser possível refletir e avaliar as ações que ocorreram (Latorre, 2003). No caso da PES, foram utilizados os diários de formação, tanto na EPE como no 1.º CEB, onde, diariamente, eram

registados quais os interesses, motivações e dificuldades das crianças, para mais tarde se construir a planificação. Também foram utilizadas grelhas de observação direta, que aliada aos diários, permitiu recolher informações importantes sobre o grupo. Para complementar toda a observação, além dos diários, foram analisados alguns documentos escolares, para se conseguir recolher informações adicionais sobre o contexto familiar das crianças, o seu nível socioeconómico, a organização estrutural do espaço, do tempo e das interações construídas no contexto educativo. Portanto, a utilização de um diário de formação e as grelhas de observação, aliados à análise de documentos, tornaram-se uma estratégia importante no desenvolvimento da PES, uma vez que permitiram recolher informação importante para a construção da etapa seguinte, a planificação.

Nesta etapa são construídos alguns planos de ação, que permitem colmatar alguma dificuldade ou problema que foi evidenciado durante a observação e desenvolver atividades que vão ao encontro dos interesses do grupo. Esta permite que haja um planeamento de diferentes ações, tendo sempre como foco principal a melhoria da prática. Por isso, é importante que esse problema seja bem definido, percebendo o porquê de ele ter surgido, para assim, se conseguir procurar construtos teóricos para melhorá-lo (Latorre, 2003).

Utilizaram-se dois modelos de planificações distintos, onde estavam presentes quais os interesses, dificuldades e aprendizagens das crianças, a descrição das atividades, dos recursos, da organização do ambiente e qual o tipo de avaliação utilizado. Para auxiliar a planificação, podem ser utilizados também documentos orientadores, como os programas do 1.º CEB ou as OCEPE na EPE, bem como outro tipo de referências bibliográficas que estejam interligadas com o problema surgido. A planificação é de extrema importância, porque surge como momento de reflexão, em que se pensa e gere quais são as opções educativas, como estratégias e atividades, que devem ser desenvolvidas para colmatar as dificuldades do grupo, num determinado momento (Vilar, 2000). Em ambos os níveis educativos, procurou-se construir

as planificações, com base nos interesses e nas aprendizagens das crianças, de forma a desenvolver uma prática que fosse motivadora para elas.

Após o estabelecimento do problema e tendo os constructos teóricos alinhados, importa planear as hipóteses de intervenção de acordo com tudo o que foi investigado e observado. Por isso, seguindo um paradigma socioconstrutivista, como foi elencado no primeiro capítulo, as intervenções na EPE procuravam construir, com as crianças, novas aprendizagens, partindo dos seus conhecimentos prévios, procurando superar algumas dificuldades existentes. Eram desenvolvidas através de atividades dinâmicas, nas quais estas eram agentes ativos, tendo como principal foco os seus interesses e motivações. O desenvolvimento destas atividades, tendo objetivos específicos de acordo com as dificuldades e necessidades das crianças, constituía a construção de novas aprendizagens significativas para estas. Em relação ao 1.º CEB, as planificações eram construídas tendo em conta os interesses e dificuldades das crianças, procurando sempre que houvesse a interligação de conteúdos, utilizando estratégias mais dinâmicas, aliadas sempre à utilização do manual. Em ambos os níveis educativos, as planificações devem ser flexíveis, tendo sempre em conta os dados recolhidos da observação, integrando os interesses das crianças, as suas “propostas explícitas ou implícitas” (Decreto-Lei nº 241, 2001), e respeitando os seus ritmos.

Depois de construída a planificação, importa colocá-la em prática, sendo assim a etapa seguinte a ação. Todas as atividades planeadas e que sejam desenvolvidas na prática, devem ser diversificadas, indo sempre ao encontro dos interesses e dificuldades das crianças, para que a ação seja sentida e tenha algum impacto no desenvolvimento destas. Assim, as ações devem ser informadas, tendo o docente que estar em constante reflexão acerca delas, de forma a conseguir adequá-las às necessidades das crianças, como se procurou desenvolver na prática. Devem, também, ser comprometidas, na medida em que os profissionais estão envolvidos numa melhoria constante. Por fim, devem ser intencionais, isto é, atuam com a intenção de melhorar a sua prática, planeando e refletindo (Latorre, 2003). Para tal, foram desenvolvidas

atividades, tendo por base diversas estratégias, como serão explicitadas no terceiro capítulo.

Posto isto, a reflexão surge como a etapa que é transversal às outras, onde existe uma reflexão sobre as práticas desenvolvidas, desencadeando um novo ciclo nunca havendo um momento de encerramento, podendo considerar-se que este tipo de investigação pode ser comparado a “uma evolução em espiral” (Lopes da Silva, 1996, p. 80). Esta permite que o investigador, ao longo de todo ciclo de observação, planificação e ação, reflita criticamente acerca das suas ações e da sua prática. É um momento em que este volta a centrar-se em todos os dados recolhidos, para pensar como poderá interpretá-los de forma a conseguir melhorar algum aspeto que ache necessário (Latorre, 2003).

Esta distingue-se em três tipos diferentes a reflexão antes da ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação, que devem ser integradores de uma prática reflexiva, onde o docente é o próprio investigador delas (Coutinho, 2009). A reflexão anterior à ação, emerge de necessidade de se construir uma planificação que vá ao encontro das necessidades, dificuldades e interesses das crianças, observadas ao longo da PES, e foram sustentadas pelo guião de pré-observação.

Posterior à reflexão antes da ação, surge a reflexão na ação, que está intimamente ligada com ao desenvolvimento das atividades, uma vez que, esta ocorre no momento em que o docente está a intervir. Caso seja necessário fazer alguma modificação, ao que tinha sido planeado, ou porque as crianças não compreendem, ou porque surge um novo interesse, esta tipo de reflexão surge, por vezes inconscientemente (Schön, 1987). Esta foi bastante desenvolvida no contexto de estágio, visto que, por vezes durante as atividades, era necessário modificar alguns pormenores, tanto por uma questão de tempo e até mesmo pelo interesse e motivação das crianças, naquele momento.

Por último, surge a reflexão sobre a ação, que se desenvolveu com as narrativas profissionais. Estas “constituem um processo-produto situado e único, revelador do «eu» na sua relação com o «outro» e com o contexto em

que ambos (inter)agem” (Vieira, 2005, p. 118). Através da reflexão escrita é possível refletir sobre a prática educativa, focando a sua reflexão não apenas no investigador/docente, mas também na relação que este criou com o outro. Esta reflexão acerca do outro permite que, quem escreve, se aperceba das transformações que deve fazer para ter uma prática educativa mais racional e justa.

Esta etapa foi essencial na melhoria de práticas, visto que, durante a PES, se percorreu um processo de constante aprendizagem, de transformação profissional e pessoal, tendo sido imperativo uma reflexão constante acerca da prática educativa, para esta ser sentida e com sentido. Assim, “a reflexão sobre a prática profissional pode tomar (...) o carácter crítico de uma atitude de investigação” (Lopes da Silva, 1996, p. 246), sendo vista como o ponto de partida para a melhoria das ações futuras.

Em suma, podemos dizer que “a investigação-ação, não é uma metodologia de investigação sobre a educação, mas sim uma forma de investigar para a educação” (Coutinho, 2009, p. 376), tendo assim de ser considerada como uma parte fundamental do desenvolvimento de todos os profissionais de educação, por conseguir que estes tenham uma consciência crítica das suas ações, levando a uma melhoria das suas práticas. Procurou-se utilizar esta metodologia ao longo do estágio, como se poderá ler no capítulo seguinte.

CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

Após estabelecidos os pressupostos teóricos, importa perceber de que forma estes foram postos em prática. A Investigação-ação esteve presente em todo este processo de crescimento, uma vez que procurou-se seguir os seus pressupostos utilizando sempre a observação, planificação, ação e reflexão contínua, em todos os momentos da PES.

Além disso o trabalho colaborativo, entre a díade, as orientadoras cooperantes e as supervisoras institucionais, é descrito e demonstrado como parte fundamental no desenvolvimento da PES e no crescimento enquanto futura profissional de educação, uma vez que as aprendizagens de constroem através de “interações em grupo e interpessoais” (Lopes & Silva, 2010, p. 145).

Assim, o presente capítulo aborda a prática que foi desenvolvida tanto na EPE como no 1.º CEB, referindo não só as intervenções que foram desenvolvidas, mas também as interações e as aprendizagens construídas pelas e com as crianças, como as aprendizagens profissionais.

1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Como está descrito nas OCEPE “o desenvolvimento da criança processa-se como um todo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 10) sendo por isso imprescindível haver uma articulação entre as diferentes áreas do saber nas práticas educativas, de forma a que esta se desenvolva de forma holística. Para isso, é necessário que se construa um ambiente de interação, que vê a criança como foco central, no qual o educador tem o papel de apoiar, na construção de

novas aprendizagens. É essencial que o educador construa uma prática educativa, baseada nos construtos teóricos de uma pedagogia participativa, explícitos no primeiro capítulo.

“Os processos principais de uma pedagogia da participação são a observação, a escuta e a negociação” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 28) e foram norteadores da prática que se procurou construir na PES da EPE. Por essa razão, a observação teve um papel preponderante na melhoria e adequação da prática, uma vez que permitiu conhecer cada uma das crianças, pelas suas características individuais, mas também enquanto parte do grupo. Procurou-se escutar as crianças, propondo atividades que iam ao encontro dos seus interesses, das suas necessidades e dos seus gostos, promovendo uma planificação e uma ação com sentido. Também as reflexões individuais, em tríade e com a supervisora institucional tiveram um papel fulcral na melhoria e adequação das práticas.

Como já foi elencado no segundo capítulo, os momentos de rotina diária eram muito ricos, pois emergiram como possibilidades de desenvolver diversos conteúdos das diferentes áreas. Estes momentos promoviam o desenvolvimento da linguagem oral, o enriquecimento do vocabulário e o respeito pelo outro, pois privilegiava-se o estabelecimento de diálogos, com o educador e entre as crianças. Também promoviam o desenvolvimento do domínio da matemática, uma vez que, depois da marcação das presenças, o chefe do dia realizava a contagem das crianças, primeiro contava as crianças que estavam na sala, através do número de bolas que havia no quadro, e, posteriormente, contava os espaços em branco, referentes às crianças que não estavam lá. Proporcionava oportunidade para potencializar a autonomia, o sentido de responsabilidade, o sentido de pertença a um grupo, a identidade pessoal e o conhecimento dos nomes das crianças do grupo, pois as rotinas permitiam promover “experiências onde as crianças se sintam participantes, se sintam com poder” (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008, p. 70). As rotinas também eram promotoras na construção de relações e interações de

qualidade, entre os adultos e as crianças e entre as próprias crianças, tendo uma grande implicação na relação que se constrói dentro do grupo.

Para além da partilha de experiências, de opiniões, de ideias, havia também a partilha de afetos, que têm um papel determinante no desenvolvimento das crianças. “É necessário ter um contexto de relação adulto-criança caracterizado pelo respeito mútuo, o afecto e a confiança” (Kamii, 2003, p. 91), pois é através das relações que são estabelecidas, tanto no ambiente educativo como no ambiente familiar, que as crianças se desenvolvem. Por isso, é importante que o educador perceba que os afetos são “competências básicas, [de docentes e crianças], para que se torne possível o desenvolvimento de uma relação pedagógica de qualidade” (Amado, Freire, Carvalho, & André, 2009, p. 83). Assim, ao longo da PES, valorizou-se esta componente afetiva, por se considerar que estas são essenciais no crescimento das crianças e por permitirem a construção de um ambiente educativo positivo e de confiança. Este ambiente permitiu que as crianças fossem ganhando maior confiança com a díade e, conseqüentemente, tivessem um maior interesse por construir novas aprendizagens. Conseguiu-se perceber a importância que os afetos tiveram no desenvolvimento do grupo, pois de manhã havia sempre uma criança que dizia “Quero um beijinho”, passando a integrar a rotina da manhã, um beijo a cada uma delas.

Uma vez que uma das dificuldades do grupo era a partilha e a escuta do outro, o desenvolvimento do projeto permitiu colmatá-la, uma vez que o trabalho de projeto é “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes (...)” (Vasconcelos, et al., 2012, p. 10). Ou seja, promove o trabalho colaborativo, pois é imprescindível que haja negociação, confronto de ideias, a partilha de opiniões e a entreajuda na construção de novas aprendizagens. Neste sentido, a díade observou, através de diálogos estabelecidos com as crianças, que estas manifestavam um grande interesse pela história “Os três porquinhos”, por essa razão emergiu a construção do projeto “Os três Porquinhos”, tendo esta história como tema central (fase I).

Em diálogo, compreendeu-se que as crianças queriam procurar construir novos conhecimentos e saberes acerca da história e dos porcos, por isso definiu-se o que queriam saber, por onde começar e como iriam fazê-lo (fase II). Durante esta conversa, uma criança sugeriu: “Podíamos contar a história a usar aqueles bonecos que temos ali nos brinquedos” (S.).

Posto isto, a primeira atividade realizada, dentro do projeto, foi o reconto da história utilizando os fantoches, que já existiam na sala de atividades. Durante esta atividade as crianças estavam bastante divertidas e alegres, mostrando bastante interesse em querer explorar os fantoches e recontar a história. Além desta, foram ainda realizadas outras, como construção das casas e os respetivos porquinhos, aprendizagem da música presente na história, entrevista à tratadora e o percurso “porquinho por um dia” (fase III). Contudo, apenas irei abordar a construção das casas, a entrevista à tratadora e o percurso.

Um dos maiores interesses das crianças, como já foi referido no segundo capítulo, era a área da casinha, onde estas desenvolviam o jogo simbólico. Por essa razão, e após a leitura da história, as crianças tiveram interesse em construir as casas dos porcos. Estabeleceu-se um diálogo em grande grupo, para se revisitar os conhecimentos das crianças, e definir quais os materiais que iriam ser utilizados. Para a estrutura das casas escolheu-se caixas de cartão; para a casa do porco mais novo escolheu-se a palha, que foi trazida pela educadora; para a casa do porco do meio escolheu-se galhos, que as crianças foram apanhar ao espaço exterior; e para a do porco mais velho optou-se por utilizar diversas técnicas, como a pintura com esponjas, pincéis e com o dedo e também a colagem de pedaços de papel coloridos. Para cada uma das casas, foi construído o porco correspondente, tendo diferentes tamanhos e tendo sido utilizadas diferentes técnicas na sua construção. Para o porco mais novo utilizou-se a colagem de materiais recicláveis, como tampas de iogurtes, e a pintura; para o porco do meio as crianças cortaram pequenos pedaços de papel de diversas cores e colaram; e para o porco mais velho, utilizou-se a pintura, uma das preferências do grupo.

Esta atividade foi muito motivadora para as crianças, pelo facto de as casas terem sido construídas num tamanho amplo. Isto é, ao planificar a atividade, julgou-se que seria mais rico utilizar caixas grandes, para que as crianças pudessem entrar nelas e brincar livremente. Assim, as casas dos porquinhos passaram a constituir uma nova área na sala de atividades, na qual as crianças recriavam a história dos porquinhos, utilizando os adereços disponíveis, uma espécie de gorros representativos das orelhas dos porcos e do lobo, ou faziam uma brincadeira livre, utilizando o jogo simbólico. Esta permitiu o desenvolvimento da criatividade e imaginação das crianças, uma vez que o jogo simbólico “estabelece fortes laços entre processos imaginários e desenvolvimento psicológico, caracterizando a imaginação como sistema integrado das funções psicológicas superiores, proporcionando que a criança se torne capaz de acessar, interpretar, significar e modificar a realidade e a si própria” (Pimentel, 2008, p. 118).

Após a construção das casas, quando foram questionadas acerca do que tinham aprendido com a história, as crianças, de modo geral, respondiam que havia um lobo e três porcos, uma das crianças dizia “O lobo soprava assim e os porcos fugiam” (F.), porém, poucas sabiam mais acerca das características dos porcos. Foi uma oportunidade de construir novas aprendizagens em relação ao conhecimento do mundo natural que os rodeia, nomeadamente as características distintivas do porco. Em diálogo com todo o grupo, a díade lançou a questão, “O que é que os porquinhos comem?”. Através desta questão despertou-se o interesse das crianças e estas começaram a formular outras questões como “Onde é que os porquinhos dormem? Onde é que eles brincam? Podem ir para casa? Quem são os seus pais? Os porquinhos falam?”.

Aquando da colocação das questões as crianças iam dando respostas, porém sem saberem se estas estavam corretas ou não, utilizando apenas os seus conhecimentos prévios. Uma das crianças afirmou “Temos de perguntar a alguém que tenha porcos” (J.) e decidiu-se que se iria falar com um tratador, para se obter as respostas às questões formuladas. A díade deslocou-se a uma quinta e colocou todas as perguntas a uma tratadora, registando as respostas em

vídeo. Foi utilizado este meio audiovisual, pois considerou-se que era o melhor método tendo em conta o grupo em questão e por as TIC serem consideradas uma motivação para as crianças, uma vez que fazem parte do seu quotidiano. Visto que são crianças com três anos e se encontram no estágio pré-operatório, o seu pensamento abstrato ainda está em desenvolvimento. Por isso, existir um meio concreto através do qual elas ouvem as respostas e vêem os animais, tornou-se uma mais-valia para que estas focassem a sua atenção, proporcionando, conseqüentemente, a construção de novos conhecimentos. Assim, a inserção das novas tecnologias na prática profissional permite proporcionar “conhecimentos às crianças para responderem a desafios e a necessidades, atribuindo significados e sentido através da ludicidade, da alegria, das emoções e dos afetos enquanto suportes da construção e do desenvolvimento de cada criança” (Marta, 2017, p. 46).

Uns dias mais tarde, o vídeo foi apresentado às crianças, que o visionaram com bastante atenção. Posteriormente, realizou-se um pequeno diálogo com elas, identificando quais as informações que já sabiam e aquelas que aprenderam de novo. Para isso, utilizou-se o mapa de ideias, que tinha sido construído anteriormente, onde estavam colocadas as questões para a tratadora. É necessário que o educador, ao desenvolver atividades, considere os conhecimentos prévios das suas crianças, uma vez que estes, através das suas experiências familiares e culturais, já construíram alguns que irão influenciar as novas aprendizagens (Teixeira & Sobral, 2010). Cabe ao educador procurar desenvolver uma prática que inclua os conhecimentos prévios das crianças, para que as aprendizagens daí construídas tenham mais significado para elas.

A última atividade desenvolvida nesta fase do projeto, surgiu como forma de ativar os conhecimentos que as crianças tinham construído ao longo do desenvolvimento deste. Para isso, a realização de um percurso, com várias etapas, cada uma referente a uma atividade desenvolvida anteriormente, permitiu que através do brincar, que “é a atividade natural da iniciativa da

criança que revela a sua forma holística de aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 10), as crianças consolidassem os conhecimentos já construídos.

Assim, o percurso intitulado por “Porquinho por um dia” desenvolveu-se sobre a perspectiva do trabalho colaborativo, a escuta do outro e a partilha de ideias. Inicialmente, a atividade foi pensada para se desenvolver com todo o grupo, por isso, ir-se-ia organizá-los em quatro grupos, cada um com quatro elementos. Cada um começaria numa etapa diferente e, de forma a respeitar os ritmos de cada grupo, assim que algum terminasse uma etapa primeiro que os outros, cantaria a música aprendida numa das atividades anteriores. Contudo, cabe ao educador construir uma planificação, nunca se esquecendo que esta deve proporcionar “flexibilidade e multiplicidade de possibilidades” (Vasconcelos, et al., 2012, p. 15). Como no dia em que a atividade foi desenvolvida, estavam apenas dez crianças no jardim de infância, a atividade decorreu de forma diferente. Organizou-se apenas as crianças em dois grupos, de cinco elementos cada, começando com uma etapa de intervalo, para se conseguir respeitar os ritmos individuais de cada grupo, dando maior liberdade aos dois.

Este percurso era constituído por quatro etapas, com atividades que pareciam distintas, mas interligadas. Cada grupo tinha um cartão, com quatro quadrados, correspondentes às quatro etapas, e sempre que concluíam uma etapa, cada criança carimbava o seu dedo, num dos quadrados do cartão de grupo. Contudo, e após reflexão conjunta com a supervisora institucional e com a orientadora cooperante, percebeu-se que teria sido melhor cada criança ter tido o seu próprio cartão, porque assim teria tido um maior impacto e um maior significado para cada uma delas. Considerou-se esta opção tendo em conta que as crianças se encontram no estágio de desenvolvimento pré-operatório, que tem como característica o egocentrismo, pois estas focam a sua atenção apenas em si (Pimentel, 2007).

Antes de iniciarem o percurso, fez-se uma pequena roda, da qual a diáde fez parte. Perguntou-se às crianças se a organização da sala estava igual, ao que elas responderam que não. Questionaram-se se nesse dia queriam imitar um

porquinho, colocando uma fita que tinha umas orelhas e se se lembravam como andavam os porquinhos do vídeo. Como um adereço é valorizado no faz de conta, as crianças aderiram à proposta com entusiasmo, começando a imitar o som do porco. Para tal, perceberam que teriam de se deslocar de uma etapa para a outra como os porcos, de gatas. Após esse pequeno diálogo, pediu-se a duas crianças que escolhessem mais quatro colegas para fazerem parte da sua equipa e a cada grupo foi entregue o seu cartão de grupo, para começarem o percurso. Cada um iniciou o percurso numa etapa diferente, um na etapa um e outro na etapa três, respeitando assim os ritmos de cada grupo, como foi justificado anteriormente.

A primeira etapa estava interligada com a entrevista feita à tratadora, descrita neste capítulo, pois uma das questões colocadas foi “Onde é que os porquinhos brincam?”. Nesta, cada criança tinha uma bacia com lama e tinha de procurar as cinco bolotas que estavam lá misturadas. Esta etapa proporcionou trabalhar várias áreas do conteúdo, nomeadamente a área da expressão e comunicação, no domínio da matemática, visto que cada criança tinha de utilizar a contagem para saber quantas bolotas tinha encontrado. No entanto, também foi possível trabalhar o sentido do tato e o conhecimento do mundo físico e natural, pois foi necessário mexerem na lama. Desenvolver uma prática, baseada nas sensações e no estímulo dos sentidos, tem um grande impacto pedagógico na criança, pois permite que esta construa outras aprendizagens utilizando os seus sentidos. Inicialmente, algumas das crianças estavam reticentes a tocar na lama, por ser algo com que não brincam no seu dia-a-dia. Contudo, o desenvolvimento desta atividade, constitui-se como uma experiência de aprendizagem estimulante onde existiu um contacto com a natureza, que promove o desenvolvimento holístico da criança, por viver experiências em convivência com o mundo exterior (Angotti, 2007).

Na segunda etapa tiveram de construir quatro *puzzles* com dimensões grandes, apropriados à idade, representativos das casas construídas no início do projeto, e no fim ordená-los pela ordem dos acontecimentos da história. Como não havia *puzzles* suficientes para cada criança, o trabalho colaborativo,

o diálogo e a negociação foi crucial para completarem esta atividade, porque, ao construírem o *puzzle*, as crianças iam conversando umas com as outras e expondo a sua opinião de onde é que cada peça deveria ser colocada. Esta atividade emergiu de uma das dificuldades observadas e descrita anteriormente presentes no grupo, a dificuldade em partilhar e trabalhar em grupo.

A etapa seguinte, a terceira, iniciou-se com uma pequena conversa, com a qual se pretendeu ativar os conhecimentos já adquiridos, com a visualização da entrevista à tratadora. Nesta pequena conversa pretendia-se recordar quais as características dos vários alimentos apresentados, como legumes, frutas, doces e alguns fritos, respondendo assim à questão “O que comem os porquinhos?”. Esta estimulou ainda o desenvolvimento da linguagem oral, não só em relação à criação de um clima de comunicação de conhecimentos, mas também em relação ao alargamento do vocabulário. Um dos alimentos apresentados foi a “curgete”, uma palavra desconhecida do léxico da criança. Após separarem os alimentos que os porcos comem, daqueles que eles não comem, colaram num painel os primeiros, criando assim dois conjuntos matemáticos.

Por fim, na quarta etapa tinham de provar quatro alimentos e identificá-los, mas tiveram de o fazer sem verem. Para isso, perguntou-se às crianças se queriam utilizar uma venda e como uma delas aceitou, todas as outras também quiseram. Contudo, esta foi utilizada não para tapar os olhos, mas como uma forma de brincadeira, pois as crianças estavam sempre a espreitar, curiosas com o que estavam a provar. Esta atividade estava ligada a uma feita durante a PES, na qual as crianças tiveram de provar três peças de fruta, mas dessa vez com os olhos abertos. Esta permitiu que as crianças desenvolvessem o sentido do paladar, uma consciência para a importância de se comer alimentos saudáveis e a ativação de conhecimentos acerca da alimentação dos porcos e das características dos alimentos apresentados, como na etapa anterior.

Depois de os dois grupos terem terminado todas as etapas, encontraram-se novamente no centro da sala, mostraram os seus cartões para verificar se tinham percorrido todos os pontos e cada uma dizer qual a etapa que mais

gostou. Foi possível perceber que a etapa de eleição foi a dos *puzzles*, por haver um interesse pelos jogos e porque, ao longo da prática, já haviam sido construídos outros *puzzles*, com as crianças.

Ao longo de todo o percurso, foi possível ver que, apesar de (G.A.) não ter participado ativamente em todas as etapas, sabia o que estava a ser realizado, uma vez que sempre que o seu grupo terminava uma etapa, este aproximava-se dele para carimbar o seu dedo no cartão. Houve sempre um apoio mais especializado para esta criança, incentivando-a a participar em todas as etapas, contudo os seus ritmos e interesses foram respeitados, priorizando sempre o seu bem-estar, sendo que apenas participou, ativamente, na etapa da construção dos *puzzles*. Durante a PES observou-se que um dos seus grandes interesses e atividades de excelência, eram os jogos de tabuleiro, daí este ter participado na etapa que ia ao encontro desse seu gosto.

Como última atividade do projeto, em diálogo com o grupo, emergiu a necessidade de divulgar todas as aprendizagens construídas às outras duas salas da EPE (fase IV). Primeiro de tudo as crianças escolheram três representantes para falarem com os outros grupos e divulgarem o que fizeram e aprenderam ao longo do projeto “Os três porquinhos”. As crianças apresentaram a história às outras crianças do jardim de infância, mostraram as casinhas construídas, a de palha, a de madeira e a de tijolo, e disseram a qual porquinho cada uma representava, e terminaram a apresentação com a canção “Os três Porquinhos”.

Os projetos ao serem vistos como “um espaço e um tempo curriculares privilegiados para que [as crianças] possam relacionar-se com o conhecimento” (Cortesão, Leite, & Pacheco, 2003) permite que a utilização deste tipo de metodologia seja privilegiada. É uma metodologia que proporciona a partilha de poder que, por conseguinte, leva à criação e construção de novas aprendizagens, através da exploração de um interesse ou de um problema destacado pelas crianças.

Além de todas as atividades realizadas no desenvolvimento do projeto, foram também desenvolvidas uma panóplia de atividades, como leitura de

duas histórias, “Come a sopa Marta!” e “Este livro está a chamar-te (não ouves?)”; várias atividades de expressão plástica, como pinturas, construções; atividades motoras, como jogos e danças; jogos rítmicos, canções, orquestras; atividades sensoriais como o tapete e o quadro das sensações; e ainda algumas atividades de representação de situações quotidianas. Sendo que me vou centrar apenas na pintura com as mãos e os pés e numa das atividades motoras, o par pedagógico irá, no seu relatório, centrar-se noutras.

Desde as primeiras semanas da PES foi possível perceber, com a observação, que um dos interesses mais evidentes do grupo era a pintura. Por isso, tentou-se utilizar a área da expressão plástica como meio de abordar outros conteúdos e, a partir dela, construir novos conhecimentos. “Maria Montessori considera de importância para o homem moderno (...) o apuramento dos sentidos” (Silva, 1991), para esta pedagoga, é no período entre os 3 e os 6 anos de idade que a criança desenvolve os seus sentidos, podendo ser estimulados através de jogos sensoriais e outros materiais didáticos.

Posto isto, aliando a pintura com o desenvolvimento dos sentidos, foram realizadas duas atividades nas quais as crianças tiveram de utilizar o sentido do tato. Anteriormente, as crianças já tinham realizado pinturas utilizando as mãos, mas não a utilizavam no seu todo, pintavam apenas com um dedo. Nesta atividade, colocou-se uma tira de papel de cenário no chão. Inicialmente foram questionadas se queriam pintar, ao que responderam todos que sim, e questionadas sobre qual a técnica que queriam utilizar, foram várias as respostas, “esponjas”, “pincéis”, “o dedo”. A diáde sugeriu “se fosse com a mão toda, em vez de ser só com o dedo?”, suscitando imensa curiosidade e interesse por parte das crianças, por nunca o terem feito antes.

Portanto, a técnica a utilizar estava escolhida, faltavam os outros materiais. Quando questionadas com o que se iria pintar, as crianças responderam “com tintas”, por isso passou-se para a negociação de quais cores utilizar. Cada criança escolheu uma cor e, com a ajuda de bolinhas coloridas, fez-se a votação das cores mais escolhidas. Após a escolha das cores estavam prontos para

começar a pintar. Uma criança de cada vez aproximou-se do adulto e, utilizando toda a palma da mão, ou os nós do dedo, carimbou o papel.

À medida que as crianças colocavam a mão na tinta as outras iam conversando sobre o que tinham sentido. Todas elas iam tendo diferentes reações, algumas diziam que a tinta estava fria, outras inicialmente colocavam a mãos reticentes, mas todas participaram ativamente. Com esta atividade, além da estimulação do sentido do tato, foi possível trabalhar a área da expressão e comunicação, pois foram-se estabelecendo vários diálogos entre as crianças e entre as crianças e os adultos.

Posteriormente à realização da pintura com as mãos, e sabendo que foi uma atividade motivadora para as crianças, surgiu a ideia de realizar a mesma atividade, porém em vez de pintar com as mãos, fazê-lo com os pés, para as crianças perceberem quais as diferenças. Lançou-se o desafio de pintar com os pés, ao qual parte das crianças, inicialmente, disse que não queria realizar. Porém, algumas crianças disseram logo que queriam pintar com os pés, por isso, todos tiraram um sapato e uma meia e, uma de cada vez, aproximaram-se do adulto para pintar. Com ajuda, colocaram o pé na tinta e carimbaram-no no papel.

As crianças que inicialmente não queriam pintar, acabaram por tirar o sapato e a meia e também pintaram. Apenas (G.A.), criança com NAS, é que se recusou a pintar com o pé, contudo mostrou interesse em pintar com a mão e assim o fez. Ao longo da atividade, estabeleceu-se alguns diálogos com as crianças acerca do que sentiam, se era a mesma sensação pintar com os pés e com as mãos, se conseguiam manter o equilíbrio se tivessem os dois pés pintados. Pretendeu-se que, com o desenvolvimento desta atividade, as crianças conseguissem desenvolver o sentido do tato, proporcionando várias sensações com diferentes partes do corpo. Estas atividades promovem “mudança quer quanto ao modo de perceber a realidade exterior, quer quanto ao seu conhecimento, quer quanto ao significado que se lhe atribui e ao modo como nele se age” (Kowalski, 2012, p. 47), havendo construções de aprendizagens, partindo das sensações e emoções.

Além de atividades sensoriais, também foram realizadas algumas atividades motoras, estando intimamente ligadas. Bem sabemos que na EPE as expressões são uma constante no cotidiano das crianças, contudo dá-se uma maior ênfase à expressão plástica e por vezes as outras são pouco valorizadas. Visto que não se desenvolvem atividades que as potenciem, sendo importante esta valorização, uma vez que “as crianças mais novas desenvolvem-se melhor fisicamente quando têm oportunidade de ser ativas a um nível maturacional apropriado” (Papalia, Feldman, & Olds, 2001, p. 287). Por isso, foram planeadas atividades de expressão motora, para lhe dar uma maior visibilidade, mas também porque, anteriormente, tinha-se observado que as crianças do grupo tinham algumas dificuldades no desenvolvimento da motricidade fina e grossa.

Foram planificadas três atividades de expressão motora, sendo que se vai focar a atenção apenas numa delas. Nesta atividade, “Um algodão de cada vez”, pretendia-se desenvolver a motricidade fina e esta enquadra-se dentro da perícia e manipulação. Inicialmente, organizou-se o grupo em grupos mais pequenos e cada equipa escolheu um elemento para começar o jogo. Neste tinham de tentar passar o maior número de algodões do prato cheio para o prato vazio, sem os deixar cair, utilizando apenas dois palitos de espetada. Como as crianças nunca tinham realizado este tipo de atividade antes, tiveram um pequeno momento em que puderam praticar e verificou-se que o tempo que cada uma demorava era, mais ou menos, um minuto. Por isso, desafiou-se as crianças a tentarem desenvolver a atividade apenas nesse tempo. Contudo, caso as crianças continuassem a passar algodões de um prato para o outro, mesmo depois do tempo terminado, não eram interrompidas, continuavam até não haver mais algodões. Assim, quando iniciou o minuto, os outros elementos das equipas aplaudiam e davam força ao elemento que estava a participar. Esta foi uma estratégia encontrada pelo par pedagógico, para as crianças que não estivessem a participar ativamente, não se apercebessem que estavam num momento de espera.

Após o tempo passar contou-se, juntamente com as crianças, o número de algodões que cada uma tinha conseguido e anotou-se num papel. Trocou-se os

elementos da equipa até todos terem participado e no fim revelou-se qual a equipa vencedora. Durante toda a atividade (G.A.) esteve empenhado e interessado, tanto na parte de participar na recolha dos algodões, como na contagem e no apoio da sua equipa. Considerou-se que o desenvolvimento de uma atividade por equipas, foi motivador para as crianças, uma vez que todas elas tiveram um papel ativo no decorrer da atividade. Além da motricidade fina, também foi desenvolvido o trabalho colaborativo, visto que este potencia a ZDP, por se estimular a entreajuda entre as crianças, e o desenvolvimento holístico das mesmas (Vasconcelos, 1997a).

Em suma, acredita-se que a prática desenvolvida teve um forte impacto no desenvolvimento das crianças, uma vez que se procurou criar atividades que fossem ao encontro dos seus interesses, proporcionando momentos de construção de novas aprendizagens e novos conhecimentos. Para além do desenvolvimento das crianças, considera-se que o estágio foi um momento de crescimento pessoal e profissional, por possibilitar a adequação de práticas e a construção de novos conhecimentos pedagógicos, tendo por base o trabalho colaborativo. A construção de uma prática que vê a criança como um ser ativo na construção dos seus conhecimentos, baseada na partilha de poder e responsabilidade, permite que o desenvolvimento holístico da criança. Assim, é necessário estruturar práticas que vejam cada uma das crianças pelas suas singularidades e que procurem responder às suas especificidades únicas (Alarcão, 2008).

2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Seguindo a mesma linha de pensamento da prática da EPE, procurou-se desenvolver atividades, com as crianças do 1.º CEB, que fossem ao encontro dos seus interesses e das suas motivações. Contudo, tendo em conta a

estrutura deste nível educativo, onde existe menos liberdade, foi desafiante desenvolver uma prática, tendo como base os pressupostos construtivistas, apresentados no primeiro capítulo.

Para tal, utilizou-se, mais uma vez, toda a espiral cíclica, que é característica da investigação-ação, construindo uma prática sentida e significativa, para e com a criança, onde esta é agente ativa.

Assim, a observação foi um aspeto fulcral em ambos os níveis educativos, uma vez que permitiu evidenciar quais os gostos e os interesses das crianças. Esta etapa é essencial no desenvolvimento da prática, pois permitiu que esta fosse adaptada ao grupo em questão, tendo em conta que “os estímulos que motivam [as crianças] para a aprendizagem” (Caiadas & Tavares, 2013, p. 10), são diferentes, dependendo do contexto social em que estas se integram.

A observação na PES permitiu que se conhecesse cada uma das crianças do grupo, conseguindo destacar as especificidades de cada uma, como os seus interesses, gostos, os seus pontos fortes e também as suas dificuldades. Conhecer cada uma das crianças, permitiu que se construísse uma relação de proximidade e que estas sentissem que são respeitadas pelas suas características individuais. O professor tem de ser sensível a estas, de forma a conseguir construir uma relação na qual a criança se sente segura e respeitada, num ambiente de aprendizagem positivo.

Por isso, uma prática que seja baseada na observação e contínua reflexão, é uma prática consciente, significativa para a criança e impulsionadora na construção de novas aprendizagens. Na PES, as planificações foram baseadas nestes dois aspetos, tendo sempre como principal foco a criança. Para tal, procurou-se desenvolver estratégias que estimulassem o desenvolvimento das suas diferentes competências.

Nas primeiras semanas da PES, observou-se que as crianças tinham bastante facilidade em construir novos conhecimentos, quando se desenvolviam atividades motivadoras para elas. Esta ideia foi reforçada, após a primeira intervenção em diáde, devido ao tipo de atividade que foi desenvolvida. Em conversas informais, com algumas das crianças, compreendeu-se que o jogo

era um dos seus interesses. Partindo dele, para a primeira intervenção, aliou-se um novo conteúdo da área do português, os verbos, com a área da educação e expressão dramática através de um jogo dramático. Este foi realizado no espaço exterior, no qual as crianças tiveram de representar, através de expressões corporais ou de mímica, um verbo, tendo as restantes que adivinhar do que se tratava. Como este tipo de jogo não necessita de qualquer adereço ou cenário, é fácil de ser desenvolvido em qualquer momento, proporcionando uma atividade mais dinâmica, na qual as crianças são participantes ativas (Ryngaert, 1981). Foi possível observar que, ao longo da atividade, as crianças estavam entusiasmadas e a aprenderem, sem terem realmente a consciência que estavam a abordar um novo conteúdo.

Simultaneamente, este tipo de jogo promoveu o desenvolvimento da imaginação, o domínio do corpo e permitiu que as crianças compreendessem que podem comunicar através de gestos, movimentos e expressões corporais (Faure & Lascar, 1979). Assim, os jogos dramáticos, se forem desenvolvidos em ambientes de confiança, podem ser um fator de desinibição de crianças mais tímidas, visto que pressupõe que exista uma apresentação para todo grupo.

Como se considerou que a atividade tinha sido bastante positiva para as crianças, após se ter refletido com o par pedagógico e com a orientadora cooperante, emergiu a necessidade de colocar às crianças um questionário sobre quais os tipos de atividades que estas preferiam. Este questionário, permitiu que a díade desenvolvesse a sua prática partindo dos interesses das crianças do grupo. Os questionários foram analisados e foi possível observar que o jogo tinha sido um grande interesse, juntamente com as experiências, que já haviam sido desenvolvidas pelo par pedagógico anterior. Considerou-se que o jogo seria uma boa estratégia para as crianças aprenderem, uma vez que no decorrer da atividade estas tinham conseguido construir novos conhecimentos.

Assim, surgiu o projeto “O jogo como estratégia didática”, que foi desenvolvido ao longo da PES, como irá ser apresentado neste capítulo, a par de outras atividades fora do mesmo. Como o jogo tem a característica de

proporcionar prazer a quem o utiliza, sendo esse o seu objetivo (Cabral, 2002), o projeto tinha como objetivos fomentar o trabalho autónomo e o trabalho colaborativo e utilizar o jogo como meio para desenvolver conteúdos curriculares.

Importa perceber que o jogo, neste projeto, tinha duas funções distintas, estando elas aliadas e em equilíbrio. A primeira função desta estratégia, função lúdica, foi proporcionar prazer à criança na construção de novos conhecimentos, que diz respeito à função educativa. Além disso, a utilização do jogo promove a construção de novas aprendizagens, mais significativas para as crianças, por propiciar um ambiente mais descontraídos para elas (Kishimoto, 1998).

A construção deste projeto foi inspirado na Metodologia de Trabalho de Projeto, por se considerar que é uma metodologia que potencia o desenvolvimento holístico das crianças, é motivadora para estas, visto que se desenvolve de acordo com os seus interesses e gostos, e vê a criança como um sujeito ativo na procura e na construção de conhecimento (Gâmbua, 2011). O projeto foi construído com base em alguns aspetos desta metodologia, contudo, ela não foi totalmente desenvolvida, como se poderá verificar ao longo deste capítulo.

Posto isto, como uma das atividades do desenvolvimento do projeto, para a primeira aula observada, foi proposta a realização do Mercado dos animais. Com esta atividade pretendeu-se desenvolver um novo conteúdo matemático, a contagem do dinheiro, aliado ao estudo do meio, nomeadamente às características dos animais. Considerando o jogo como “parte integrante da Matemática e uma constante na convivência diária com este conhecimento” (Moreira, 2004, p. 65), pensou-se ser importante desenvolver esta atividade, tendo como base o jogo, onde foram realizados vários desafios matemáticos, como irá ser descrito seguidamente.

Para esta atividade foi necessário reorganizar a sala, as mesas foram arrastadas, uma vez que as crianças desenvolveram as atividades no chão, ficando apenas três mesas disponíveis para o mercado. A organização, não

convencional, de uma sala do 1.º CEB emergiu na tentativa das crianças terem maior liberdade na circulação pelo espaço, tendo em conta a atividade que ia ser desenvolvida, algo que não costuma acontecer.

Esta criação de um ambiente de aprendizagem diferente foi um dos aspetos pelo qual a atividade teve um forte impacto nas crianças, isto porque a “dimensão física do espaço da sala de aula, não pode dissociar-se da importância do ambiente de aprendizagem na sua totalidade – dimensão relacional, temporal, didática –, pois o ambiente envolve inúmeros elementos que se revelam como sendo conteúdos de aprendizagem” (Tavares & Sanches, 2013, p. 168). Importa perceber que não só as atividades motivadoras potenciam as aprendizagens, o ambiente educativo é um dos fatores para que estas se construam.

Esta atividade foi desenvolvida a pares, porque observou-se que, uma das dificuldades do grupo, era trabalhar colaborativamente. Por isso, além desta, ao longo da PES foram realizadas várias atividades em grupo ou a pares para que se fomentasse a aprendizagem cooperativa, uma vez que esta promove “as interações entre [as crianças]” (Bessa & Fontaine, 2002, pp. 44-45) na partilha de ideias, opiniões na construção, conjunta, de conhecimentos. Houve o cuidado de organizar as crianças com mais dificuldades com uma que tivesse menos dificuldades, para que assim se pudessem ajudar, promovendo o desenvolvimento das crianças com mais dificuldades, por serem estimuladas e motivadas por alguém com mais conhecimentos.

Antes de se iniciar a atividade, considerou-se importante revisitar os conhecimentos prévios que as crianças tinham em relação ao dinheiro, que possam ter construído no seu dia-a-dia (Ponte & Serrazina, 2000). Por isso, iniciou-se a atividade com a questão “Sabem quais são as notas e moedas que existem e quanto é que elas valem?” e, começando por esta questão, em grande grupo, fez-se uma revisão das notas e moedas existentes, bem como dos seus valores. Partindo do que as crianças já sabiam, colocou-se a questão “Se formos ao mercado, precisamos de dinheiro. Vocês têm algum dinheiro?”,

ao que uma das crianças respondeu “Eu tenho em casa, no mealheiro.” (J.A.), mas percebendo que naquele momento não tinha e precisava dele.

Assim, introduziu-se a primeira atividade deste percurso onde, primeiramente, foi necessário fazer um pequeno jogo por desafios, indo, mais uma vez, ao encontro do projeto desenvolvido. Neste, cada par teve que resolver três tarefas matemáticas com níveis de dificuldade graduais. Na primeira tarefa realizaram adições e subtrações, na segunda existiam multiplicações e, por fim, na terceira resolveram dois problemas de um passo. Foram desenvolvidas tarefas com diferentes níveis de dificuldade, para que as crianças se sentissem desafiadas, procurando querer saber mais.

Foi dado a cada tarefa um tempo limite, para estimular as crianças no seu cálculo mental. Dependendo do número de respostas que tivessem corretas, em cada uma das tarefas, cada par recebia uma quantia de dinheiro, registrando-a na folha de registros.

Apesar de todas as crianças terem ganho diferentes quantias de dinheiro, nenhuma foi privilegiada por isso. De certo, que houve algum tipo de competição, entre os diferentes pares, uma vez que todos queriam acertar o maior número de respostas possíveis. Contudo, não houve nenhum vencedor, o que promoveu o respeito pelos outros pares e a cooperação entre o par (Serrazina, 2004).

Após esta primeira fase, foi a hora de “ir ao mercado”. Inicialmente havia sido estipulado um tempo para os pares estarem em cada banca do mercado. Contudo, houve uma adaptação por se considerar pertinente, por isso, quando um par terminava as suas compras numa das bancas, podia circular para a seguinte. Assim, todos os pares circularam livremente pelo mercado, comprando as imagens dos animais que quiseram, tendo em conta o dinheiro que tinham conseguido obter. Quando terminaram as suas compras, voltaram ao lugar onde estavam sentados, e terminaram de preencher a folha de registo, fazendo o balanço do dinheiro que tinham inicialmente, do que gastaram e de quanto sobrou. Em grande grupo, cada par, classificou os animais que

compraram segundo as suas características, se eram ovíparos ou vivíparos e se eram aquáticos ou terrestres ou aéreos.

Foram notórios o entusiasmo e a motivação das crianças, nomeadamente pelo burburinho que se fez sentir, naturalmente, por ter sido desenvolvida uma atividade mais prática e pela organização da sala. Contudo, não foi despropositado, isto é, todas as interações que se estabeleceram durante as atividades, as conversas, as partilhas de ideias e opiniões, eram acerca do que estavam a fazer. Todas essas interações são extremamente importantes, pois o desenvolvimento das crianças constrói-se através delas, uma vez que o ser humano é um “ser ativo na construção das suas aprendizagens e partilham vastas áreas de concordância” (Melo & Veiga, 2013, p. 272). Haver burburinho de fundo numa atividade dinâmica é um aspeto positivo, porque reflete o interesse das crianças, cabe ao professor saber geri-lo, de modo a que este não se torne demasiado, mantendo-as focadas no que estão a aprender.

O professor, no desenvolvimento de atividades deste tipo, tem como principal papel o de acompanhar as crianças, questionando-as com vista a que estas, partindo das suas próprias respostas, consigam construir novos conhecimentos e novas aprendizagens (Serrazina, 2004).

Após a ação, importa refletir sobre a mesma, como meio de melhorar a prática de acordo com as necessidades do grupo. Por isso, a reunião após ação, em tríade juntamente com a supervisora institucional, foi de extrema importância, porque apesar da reflexão individual ser de importante, refletir colaborativamente também tem um grande peso, uma vez que a esta “exerce o efeito de «desafio» aos protagonistas” (Ribeiro, 2011, p. 54). Esta promove a consciencialização de quem pratica, visto que muitas vezes a sua perspetiva da ação é diferente daquele que a observa.

A reflexão permitiu que se construíssem aprendizagens cooperativas, entre a tríade, sempre nesta perspetiva de reflexão conjunta sobre os aspetos positivos e menos positivos. A orientação promoveu também a construção de atitudes reflexivas e críticas, que por sua vez permitiram a construção de uma prática profissional sentida (Cunha & Uva, 2016).

Como se observou que as crianças se tinham sentido motivadas com os desafios, considerou-se que esses podiam ser uma estratégia para desenvolver uma semana sequencial. Por isso, na semana de intervenção dos três dias, utilizou-se o tema “Aprender com desafios” como o elo de sequência entre as diferentes áreas curriculares. Assim, quando se iniciava um novo momento de aprendizagem, logo pela manhã ou depois dos intervalos, era lançado um desafio diferente às crianças. Estas resolviam-no, ou individualmente ou a pares, e, de seguida, colavam-no na folha dos desafios, junto com todos os outros que já tinham realizado.

Esta estratégia foi muito motivante para as crianças, pois estas quando regressavam à sala, questionavam “Vamos ter mais algum desafio? Qual vai ser agora?”. Esta motivação, emergiu do facto de se ter utilizado um interesse seu, os desafios, e por se ter aguçado a curiosidade, por nunca saberem qual seria o desafio seguinte. É importante que exista esta sequencialidade educativa, não só entre os diferentes conteúdos curriculares, como entre os vários dias da semana, de forma a que se desenvolva uma prática com mais sentido e significado para as crianças.

Observou-se também que um dos interesses das crianças era a música, pois quando regressavam à sala depois do intervalo do almoço, pediam para escolher uma música para ouvirem. Por isso, fazia todo o sentido que a área da expressão e educação musical fosse desenvolvida com o grupo. Para tal, planificou-se uma atividade, musical, mas que não estava relacionada com músicas/canções, mas sim com ritmos.

De forma a interligar com o projeto, surgiu a ideia de ser realizar um jogo rítmico com as crianças. Este não tinha como objetivo haver competitividade entre o grupo, mas sim desenvolver as suas competências musicais. Pretendeu-se que fosse desenvolvido a competência rítmica das crianças através de, primeiramente, uma parte de interpretação e, posteriormente, uma parte de composição (Storms, 2003). Inicialmente, começou-se por fazer um ritmo simples, utilizando apenas palmas, tendo como base um compasso de quatro tempos. Reproduziu-se o ritmo e as crianças repetiram-no, quando estas não

conseguiram reproduzi-lo corretamente, repetiu-se o ritmo até conseguirem fazê-lo. Após alguns ritmos simples, só com as mãos, introduziu-se um novo timbre, criou-se um ritmo com palmas e pés, e fez-se o mesmo processo. Esta primeira parte da atividade desenvolve a componente de interpretação, uma vez que as crianças tentavam imitar o que se estava a reproduzir.

Posteriormente, pediu-se a uma criança para criar ela um ritmo, para o restante grupo reproduzir. Várias crianças produziram um ritmo, trabalhando a componente da composição, pois estas estavam a compor um novo ritmo musical. Foi possível perceber que as crianças gostaram muito desta atividade, pois no decorrer da PES, depois do intervalo do almoço, pediram para jogar de novo.

Na área do português também foram desenvolvidos alguns jogos, um dos que teve bastante impacto nas crianças, foi o *puzzle* interativo que estas realizaram. Através do site *Jigsaw Planet*, estas tiveram de construir um *puzzle*, para conseguirem saber qual seria o tema e o conteúdo que iriam abordar, naquela parte da manhã. A utilização de um *puzzle* interativo foi uma motivação para as crianças, uma vez que estas utilizam as TIC no seu dia-a-dia, faz todo o sentido estas serem incorporadas no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que estas “podem apoiar a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de capacidades específicas” (Ponte, 2002, p. 21).

Uma criança de cada vez, foi até ao computador e tentou colocar uma peça do *puzzle* no local correto, tendo todas tido oportunidade de participar. Simultaneamente à construção do *puzzle*, as crianças iam conversando e tentando adivinhar o que representaria a imagem concluída. Uma das crianças disse que achava que era um livro e ao ser interrogada do porquê, respondeu “Porque tem imagens e letras” (F.), por essa razão fazia-lhe lembrar a capa de um livro.

Quando terminaram a construção do *puzzle*, foi possível perceber que a imagem representava a capa de um livro. Considerou-se, ao longo da PES, importante desenvolver atividades utilizando os livros, porque se acredita que

a leitura é fulcral no desenvolvimento holístico da criança. O professor tem o papel de promover atividades motivadoras que levem as crianças a aprender a gostar de ler por prazer que, por sua vez, potencia a sua compreensão leitora, levando a que se compreenda “efetivamente o que se lê” (Alves & Coimbra, 2017, p. 100).

Assim, partindo da capa do livro, as crianças foram questionadas sobre qual seria o tema do livro apresentado. Maioritariamente, responderam que a obra falava sobre a praia, sobre as estações e sobre o tempo meteorológico. Estas respostas foram influenciadas, naturalmente, pela imagem da capa e porque, anteriormente, tinham estado a desenvolver, com o par pedagógico, conteúdos acerca dos estados do tempo. Esta atividade emergiu na fase da pré-leitura, que tem como principal objetivo dar a conhecer a obra que se vai explorar. Neste caso, como já foi referido, utilizou-se uma imagem da capa, para dar esta primeira visão sobre o livro escolhido, questionando-se as crianças acerca do que elas consideravam ser o tema do mesmo (Amor, 2001).

Após a leitura, em voz alta, do livro “Com o tempo” de Isabel Minhós Martins, as crianças foram novamente questionadas se o tema era as estações do ano ou o tempo meteorológico, ao que todas concordaram que as suas ideias iniciais talvez não fossem as mais corretas. Contudo, apenas uma conseguiu compreender qual o tema, respondendo: “O livro fala sobre o tempo que passa” (L.B.). Tendo em conta que “a compreensão do texto se estia, num primeiro momento, nos conhecimentos que as crianças possuem” (Custódio, 2011, p. 131), partir-se dos conhecimentos das crianças, para se desenvolver a atividade, potenciou uma aprendizagem mais significativa nelas. Partindo dessa resposta, foram revisitadas várias páginas do livro, para que todos conseguissem chegar a esta ideia. Esta segunda leitura possibilitou que as crianças, que ainda não tinham compreendido, percebessem que o livro falava sobre as transformações que ocorrem, em variados objetos, com a passagem do tempo. A primeira e segunda leitura, assim como o questionamento do tema da obra, inseriram-se na fase da leitura, onde as crianças construíram novos

conhecimentos, conseguindo identificar a ideia principal da história (Sequeira, 1999).

Perante esta ideia, foi proposto que, a pares, pensassem em algo, da sua vida ou do seu quotidiano, que tivesse sofrido alterações com o tempo. Pediu-se que escrevessem uma frase, que começaria “Com o tempo...”, e que, posteriormente, a ilustrassem. Permitir que as crianças, através de um desenho pessoal, expressem os seus sentimentos, as suas ideias, ajuda o professor a conseguir perceber qual é a visão que esta tem sobre o mundo que a rodeia. Utilizar a expressão plástica, na construção de novas aprendizagens, permite que o professor reflita sobre a sua importância e compreenda que esta tem é vista como um “terreno repleto de potencialidades educativas, um caminho para encontrar a compreensão do ser humano e da sociedade onde está inserido” (Oliveira, 2007, p. 61).

Cada par, assim que terminou a tarefa, colou a sua frase e respetiva ilustração no relógio da transformação. Quando todos os pares colaram as suas criações no relógio, em grande grupo, foi proposto um nome para o mesmo, “O que o tempo nos faz”, com base no que tinha sido abordado anteriormente. Posteriormente, todos os pares apresentaram, ao grande grupo, as suas criações, explicitando o porquê de terem escolhido aquela frase e aquelas ilustrações. Importa proporcionar às crianças experiências ricas e diversificadas, uma vez que “quanto mais rica for a experiência humana, tanto mais abundante será o material de que a imaginação dispõe” (Vygotsky, 2009, p. 17).

Após as atividades de leitura e interpretação do texto, foi proposta uma atividade de pós-leitura, como forma de consolidação. Esta, por falta de tempo, não pôde ser realizada na parte da manhã, mas como a gestão do tempo é flexível, foi desenvolvida na parte da tarde.

Nesta as crianças efetuaram uma ficha de leitura, aliada à utilização das TIC. Para isso, realizaram um *Quiz*, com a aplicação *Plickers*, que era constituído por dois passos: quando soubessem a resposta mostravam o seu código da aplicação e, de seguida, escreviam-na na ficha. Esta articulação entre a

tecnologia e a ficha de leitura permitiu que as crianças estivessem mais interessadas na tarefa que estavam a desenvolver, simultaneamente à consolidação dos conhecimentos que tinham sido construídos. Esta atividade emergiu na fase de pós-leitura, onde as crianças fizeram uma revisão dos novos saberes construídos, concluindo se conseguiram compreender o texto explorado (Amor, 2001).

Ao longo de toda a PES as TIC estiveram presentes em várias atividades e em todas as áreas curriculares, como foi apresentado ao longo do presente capítulo, por serem consideradas uma motivação para as crianças. Cabe ao professor incorporar as TIC na sua prática, de forma a levar para a sala estratégias que motivem as crianças, quebrando a monotonia e facilitando as suas aprendizagens (Martins, 2009). Utilizaram-se várias estratégias como: os *QRcodes*, para dar pistas às crianças sobre o que iriam fazer; algumas aplicações do site *classtools* como o *lights out*, em atividades de pré-leitura, ou o *connect fours*, em atividades de pós-leitura; o site *mindmeister* para se realizarem chuvas de ideias; a aplicação *ATRmini*, para consolidação de conteúdos matemáticos; e *powerpoints* para realizar *quizzes* e atividades interativas.

Os *Quizzes* foram utilizados em vários momentos e em atividades individuais ou em grupo. Nas atividades em grupo, fomentou-se sempre a ideia de que, apesar de haver uma equipa vencedora, o importante era elas estarem a construir novos conhecimentos. Foi possível compreender que de facto as crianças perceberam isso, visto que uma das crianças se aproximou e disse “Professora, achava mesmo que aquela equipa tinha ganho. Mas afinal não, ganhamos todos porque aprendemos.” (L.M.).

Assim, num dos *Quizzes* individuais que foram realização, utilizou-se a aplicação *Plickers*, como forma de desenvolver o cálculo mental das crianças. Esta aplicação, além de trabalhar qualquer conteúdo que se deseja, tem a particularidade de permitir desenvolver a concentração das crianças. Uma vez que, para que estas consigam ter as respostas certas, têm de ter o cuidado de mostrar o seu código da forma correta, caso contrário irão errar. Quando se realizou o *Quiz* de cálculo mental com as crianças, algumas delas obtiveram

respostas erradas, por causa de não terem apresentado o código na forma correta. Isto levou a que essas crianças estivessem mais concentradas nas perguntas seguintes e, nenhuma das que errou por distração, o voltou a fazer. O *Plickers* permitiu também que se analisasse com as crianças, individualmente ou em grande grupo, quais os conteúdos ou questões que estas tinham mais dificuldade, visto que em cada questão foi gerado um gráfico com as respostas corretas e as erradas. Esta reflexão com o grupo permitiu que as crianças ficassem conscientes das suas potencialidades e dificuldades, procurando mantê-las e melhorá-las, respetivamente.

Esta atividade foi muito motivadora para a o grupo e foi parte integrante do projeto, pois procurou-se desenvolver vários tipos de jogos, tanto físicos como tecnológicos, em diferentes áreas curriculares. Uma vez que as TIC promovem o desenvolvimento “de um pensamento crítico, reflexivo, articulado e criativo” (Flores & Ramos, 2016, p. 195), incorporá-las nas práticas tornam-nas mais motivadoras para as crianças, visto que permitem envolvê-las, ativamente, no seu processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, surgiu a última fase da Metodologia de Trabalho de Projeto, a fase da divulgação, onde as crianças apresentam à comunidade escolar, ou à comunidade, o trabalho desenvolvido. Por isso, considerou-se importante que esta fase não fosse esquecida, devido ao impacto que tem na criança, uma vez que, é na divulgação que estas têm oportunidade de exprimir, aos pares, os conhecimentos que foram construídos.

Por isso, em conversa em grande grupo, definiu-se que a divulgação seria feita no último dia de estágio e que seria impossível apresentar todos os jogos que tinham sido realizados ao longo da PES. Relembrou-se todos os jogos desenvolvidos e, de seguida, cada criança, individualmente, escolheu os seus dois jogos preferidos. Após todas as crianças votarem, fez-se o balanço final e apresentou-se quais tinham sido os jogos, escolhidos pela maioria. Os jogos escolhidos foram: o Mercado dos Animais, explícito neste capítulo; um jogo de tabuleiro sobre as características dos animais; um tangram, aliado ao

português; um jogo da memória, sobre os estados do tempo; e um *Quizz* interativo, sobre a origem dos materiais.

Ainda nessa semana, construiu-se um horário, junto das outras docentes do 1.º CEB, como forma de organizar o dia. Ficou definido que iriam duas turmas no horário das 09h20 às 10h30; três turmas das 11h00 às 12h20; e na parte da tarde duas turmas das 14h30 às 15h10.

Assim, no dia da divulgação, as crianças foram lembradas de quais eram os jogos que iriam apresentar e explicou-se que todas teriam a oportunidade de ir divulgar o projeto, contudo, iriam apenas cinco crianças de cada vez. Assim, o primeiro grupo foi escolhido foram até ao polivalente, espaço escolhido para a divulgação, por ser bastante amplo. As crianças desde logo quiseram ajudar na organização das diferentes bancas dos jogos, por isso, cada um ficou responsável por preparar uma delas.

Quando chegou a primeira turma, esta foi organizado em grupos mais pequenos e cada um deslocou-se a uma banca. Foi possível ver que algumas das crianças estavam bastante nervosas, por terem a responsabilidade de apresentar o jogo sozinhas, visto que uma delas disse “Mas eu não sei se consigo fazer cálculo mental sozinho!” (J.M.). Contudo, tal como é o papel do professor, foi-se circulando pelas várias bancas, para que as crianças sentissem que, caso precisassem de ajuda, tinham esse apoio. A criação deste ambiente de confiança foi essencial para o desenvolvimento da divulgação, pois fez-se sentir que, conforme os grupos iam passando, as crianças sentiam-se mais seguras e confiantes, não precisando de qualquer apoio nos grupos finais. Quando chegou a segunda turma, observou-se que as crianças já não estavam nervosas e que estavam confiantes em fazer a apresentação autonomamente.

Com os grupos seguintes, sentiu-se que inicialmente estavam mais nervosos, mas que com o decorrer da atividade, foram ganhando confiança e o nervosismo desapareceu. Cada criança teve a oportunidade de escolher em qual mesa queria ficar, contudo, houve o cuidado de colocar as crianças com mais dificuldades, principalmente as que estavam a desenvolver conteúdos do

1º ano, num jogo mais simples, para que estas se sentissem igualmente motivadas e empenhadas.

Foi muito bom ver que todas as crianças transpareciam felicidade, através da expressão sorridente que tinham nos seus rostos. Todas elas estiveram empenhadas, concentradas e motivadas na apresentação dos diversos jogos. Foi interessante ver a entreaajuda que houve, entre os pares que estavam mais próximos, e ver que estas são mesmo agentes ativos, participativos e capazes.

Ao analisar todo o projeto, crê-se que ele teve um impacto muito grande nas crianças, pois com ele, elas conseguiram construir novos conhecimentos, através de atividades motivadoras. Um dos seus objetivos era fomentar o trabalho colaborativo, sendo muito gratificante perceber que com o seu desenvolvimento, foi possível ver uma melhoria neste aspeto. No início do percurso, as crianças da turma tinham bastante dificuldade em desenvolver trabalhos em grupo ou a pares, mas ao longo do tempo foram conseguindo, cada vez melhor, desenvolver aprendizagens cooperativas, onde havia a partilha de ideias, de opiniões e de visões. O desenvolvimento do trabalho cooperativo permitiu também que as crianças desenvolvessem o respeito mútuo, que, por sua vez, preconizou um ambiente educativo mais positivo.

Com este projeto foi possível compreender que o jogo é importante no desenvolvimento da criança, pois além de “ser considerado um meio. A criança utiliza-o para construir o seu próprio conhecimento” (Sá, 1997, p. 4), o que significa que foi uma forma de aprendizagem, mais significativa para ela, uma vez que se teve em conta os seus interesses e os seus gostos.

Em suma, durante a PES procurou-se desenvolver práticas integradoras, onde se priorizaram os interesses, gostos e motivações das crianças, na construção de novos conhecimentos. O desenvolvimento do trabalho colaborativo foi uma constante neste percurso, não só com e entre as crianças, mas também com a díade, com as orientadoras cooperantes e as supervisoras institucionais, na partilha de ideias, saberes e experiências. Esta partilha constitui-se essencial na formação inicial enquanto futura profissional de

educação, por ter permitido “o desenvolvimento da destreza na análise crítica, na resolução de problemas e na tomada de decisões” (Damiani, 2008, p. 218) .

Acima de tudo foi um período de construção de interações e relações, porque na verdade “a educação é, também, uma experiência social, em contato com a qual a criança aprende a descobrir-se a si mesma, desenvolve as relações com os outros, adquire bases no campo do conhecimento e do saber-fazer” (Delors, et al., 1996, p. 22), sendo por isso o papel do docente fulcral neste desenvolvimento.

REFLEXÃO FINAL

Com o presente relatório procurou-se espelhar como foi desenvolvida a formação enquanto futura profissional. Assim, após expostos os construtos teóricos, bem como a prática que se pretendeu desenvolver, no decorrer da PES, faz todo o sentido refletir sobre os constrangimentos, dificuldades e aprendizagens que se efetivaram durante todo este processo.

Neste percurso, a reflexão, que parte de “situações práticas reais” (Ribeiro, 2000, p. 90), teve um grande impacto no desenvolvimento de uma prática com sentido e significativa, não só para as crianças com as quais se desenvolve, mas também para o docente que a preconiza. Esta reflexão, presente em todo o processo de formação de futuros profissionais, promoveu a existência de uma ligação entre a teoria e a prática, que é basilar para uma melhoria das ações educativas.

Assim, procurou-se ir ao encontro dos vários objetivos, descritos na introdução, estabelecidos para a unidade curricular, como a mobilização de vários saberes, a construção de uma postura crítica e reflexiva, de forma a desenvolver uma prática adequada às especificidades dos dois contextos. Esta prática foi desenvolvida tendo em conta os ciclos da I-A, procurando que fosse ao encontro dos contextos, na qual se desenvolveu, promovendo a construção de um processo de ensino e aprendizagem adequado às crianças.

Estando perante um mestrado, que permite a habilitação para dois níveis educativos, proporciona ao docente ter um perfil duplo que se pode tornar vantajoso no desenvolvimento holístico da criança. Uma vez que, este perfil permite que os docentes, dos dois níveis educativos, estejam mais sensíveis às crianças dos seus grupos, procurando que haja uma continuidade na construção das suas aprendizagens e uma possível antecipação do nível seguinte, procurando que esta transição seja uma experiência positiva para a criança (Sim-Sim, 2010).

É necessário que os docentes vejam a educação como um processo contínuo, onde as crianças constroem novos conhecimentos, partindo daqueles que já têm, por isso importa ver que “a aprendizagem é um contínuo experiencial e reflexivo” (Formosinho, 2016, p. 101) sendo necessário haver uma continuidade educativa. Estes dois níveis educativos têm alguns pontos de convergência e alguns de divergência. Falando destes últimos, o espaço é organizado de formas totalmente diferentes, na EPE este está organizado de forma a que a criança tenha liberdade para circular conforme o seu interesse, por outro lado no 1.º CEB a disposição das mesas e organização do espaço, sustenta-se numa educação mais tradicional. Se por um lado na EPE se centra todo o processo de ensino aprendizagem na criança, nos seus interesses e nas suas necessidades, onde existe uma partilha de poder entre o educador e estas, contrariamente, no 1.º CEB centra-se num contexto mais expositivo, onde existe, primordialmente, a utilização do manual.

Ao longo de toda a PES, foi preocupação do par pedagógico, procurar incorporar no 1.º CEB algumas características da EPE, não no sentido de querer que estes dois contextos sejam iguais, mas procurando transpor alguns princípios pedagógicos que são, essencialmente, abordados na EPE, para o 1.º CEB. Tais como, a construção articulada de saberes, reconhecer a criança como um agente ativo, escutam e tendo em conta os seus conhecimentos, e criar oportunidades a cada criança, de acordo com as suas características específicas. Neste sentido, durante a prática com a turma do 2º ano, procurou-se desenvolver atividades onde foi necessária uma reorganização da sala, para que as crianças pudessem circular livremente. Os interesses das crianças também foram tidos em conta, procurando-se desenvolver atividades que fossem ao encontro dos mesmos, onde as crianças participavam ativamente, havendo mais a partilha de poder, colocando um pouco de lado o ensino expositivo.

Porém, importa que se perceba que, por muito distintos que estes dois níveis educativos possam parecer, existem semelhanças entre eles. Em ambos os contextos se lida com crianças, que necessitam, para além de oportunidades

de construção de aprendizagens, da afetividade do adulto. A construção de uma relação afetiva positiva com as crianças tem implicações no seu desenvolvimento, por isso cabe aos docentes procurar construir relações que sejam significativas para o seu grupo (Ribeiro, Jutras, & Louis, 2005). A relação de afetividade que se construiu com as crianças na PES foi essencial no seu desenvolvimento, pois permitiram a criação de um ambiente seguro, onde estas não tinham medo de errar e se sentiam confiantes na construção de novos conhecimentos.

Assim, um docente que baseia toda a sua ação numa metodologia de I-A, através dos ciclos de observação, planificação, ação e constante reflexão, consegue estar em constante melhoria da sua prática. Esta metodologia foi utilizada durante todo o percurso do estágio, com a qual foi possível incorporar as necessidades, os interesses e os gostos dos dois grupos nas atividades planeadas e na própria ação. Além disso, um dos aspetos cruciais para o desenvolvimento de uma prática adequada é a reflexão sobre a mesma, esta permite que se desenvolva uma prática “como uma estratégia privilegiada para a construção e reconstrução de saberes profissionais, de atitudes e de competências” (Sanches & Sá-Chaves, 2000, p. 75). Aliar esta metodologia à supervisão em contexto, permite que a escola adquira uma postura reflexiva, uma vez que utiliza a investigação, simultaneamente ao trabalho colaborativo, numa perspetiva de melhorar a qualidade da educação, percebendo que esta metodologia, de facto, apoia a formação de futuros professores, ao utilizar uma aprendizagem experimental (Alarcão, 2000).

Falando de uma perspetiva mais pessoal, enquanto futura profissional de educação, considera-se que o desenvolvimento da PES foi um momento de crescimento pessoal e profissional. Estando a colaboração “intimamente ligada à natureza das relações entre as pessoas” (Alarcão & Canha, 2013, p. 46) importa perceber que, desenvolver uma prática baseada nela, permite que haja, constantemente, a construção de novas aprendizagens, simultaneamente à partilha de saberes, opiniões e experiências.

Acredita-se que o desenvolvimento da prática educativa em estágio, emergiu como uma oportunidade de evoluir profissionalmente. Isto porque, a existência da observação em contexto, por alguém com mais experiência, permite que se consigam identificar os pontos mais positivos e os menos positivos de uma prática. Assim, no decorrer do estágio procurou-se melhorar estes aspetos menos bons, como a competência linguística, por haver alguma dificuldade na escolha das palavras mais acertadas, ou no uso de expressões menos corretas; a boa gestão do grupo, sendo que, inicialmente, existia uma dificuldade em conseguir gerir o grupo de forma sustentável; e a adequação pedagógica para todas as crianças, havendo dificuldade, inicialmente, no desenvolvimento de atividades nas quais todas se inseriam, independentemente das suas características específicas. Contudo, tentou-se melhorar os aspetos menos bons, mas também houve o cuidado em manter e evoluir os aspetos mais positivos da prática, como a boa relação que sempre se manteve com os grupos, a preocupação em atender às necessidades de cada criança e a procura de estratégias que as motivassem para construir novas aprendizagens, tendo em conta os seus interesses.

O desenvolvimento da prática teve também um impacto no desenvolvimento das crianças, porque foi possível observar que, ao longo do estágio, as crianças tiveram sempre interesse e motivação por querer aprender mais. Julga-se que tenha existido sempre essa atitude, por parte das crianças, por se terem planeado estratégias e atividades que iam ao encontro dos seus gostos e das suas motivações, levando-as a querer, juntamente com os docentes, construir novas aprendizagens e novos conhecimentos.

Em suma, reflete-se que, todo o processo construído na unidade curricular da PES, proporcionou a construção de prática educativas sentidas, com significado para o profissional, mas também para as crianças. A sua construção, utilizando uma postura reflexiva, de melhoria, com a ajuda do par pedagógico, da orientadora cooperante e da supervisora institucional, sobre uma postura crítica das práticas. Este processo não é o fim da formação, enquanto profissional de educação, este compôs-se como uma “componente de auto-

regulação dos processos de formação inicial e contínuo” (Ribeiro, 2000, p. 94), que terá impacto na prática futura que se desenvolverá, uma vez que esta se irá basear nos construtos pedagógicos que foram construídos, ao longo desta formação inicial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*, 11-23. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2008). Introdução. In I. Alarcão (Coord.), *A Educação das crianças dos 0 aos 12 Anos*, 23-29. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alves, C. D., & Coimbra, M. (2017). Um projeto transversal de leitura: concretização e contributos. *Indagatio Didactica*, (Online), 9 (3), 99-112. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/6059>
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., & André, M. J. (2009). O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Sísifo: Revista de Ciência da Educação*, (8), 75-86.
- Amor, E. (2001). *Didáctica do Português - Fundamentos e metodologia (6ª ed.)*. Lisboa: Texto Editora.
- Angotti, M. (2007). Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*, 95-114. Porto Alegre: Artmed.
- APEI. (s.d.). *Breve história de Educação de Infância em Portugal*, (Online). Disponível em: <http://apei.pt/educacao-infancia/breve-historia/>
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar (7ª ed)*. Boston: McGraw Hill-Hill.
- Bessa, N., & Fontaine, A.-M. (2002). *Cooperar para aprender - Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Cabral, A. (2002). *O mundo fascinante do jogo*. Lisboa: Editorial notícias.

- Caiadas, D., & Tavares, P. (2013). Estratégias de motivação. *Indagatio Didactica*, (Online), 5 (3), 7-28. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/2521>
- Castro, C. (2012). Características e finalidades da Investigação-Ação. *Coordenação do Ensino Português na Alemanha*, (Online). Disponível em: <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>
- Correia, L. d. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L., & Torres, M. A. (1990). *Avaliação Pedagógica I: Insucesso Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. A. (2003). *Trabalhar por projetos em educação: Uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. P. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13, 355-379.
- Cunha, F., & Uva, M. (2016). A aprendizagem cooperativa: perspetiva de docentes e crianças. *Interações*, (Online), 12 (41), 133-159. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/index>
- Custódio, P. B. (2011). A compreensão da leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico português: alguns contributos do PNEP. Um breve apontamento. *Interações*, (Online), 7 (19), 127-141. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/474/428>
- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar, Curitiba*, (31), 213-230.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., Nanzhao, Z. (1996). *Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (J. Eufrázio, Trad.) Porto: Edições Asa.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.

- Elliot, J. (1990). *La Investigación-acción en Educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Faure, G., & Lascar, S. (1979). *O jogo dramático na escola primária*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica*, (Online), 15 (4), 563-572. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82311997000400004&lng=pt&tlng=pt
- Ferreira, M. S., & Santos, M. R. (2000). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, (Online), 14 (2), 273-291. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.13/799>
- Flores, P., & Ramos, A. (2016). Práticas com TIC potenciadoras de mudança. In C. Mesquita, M. V. Pires, & R. P. Lopes (Eds.), *1º Encontro Internacional de Formação na Docências (INCTE): livro de atas* 195-203. Bragança: Instituto Politécnico.
- Folque, M. d. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In J. Formosinho, G. Monge, J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), A. Lima, I. Machado, F. Passos, & J. Sousa, *Transição entre ciclos educativos - uma investigação praxeológica*, 81-106. Porto: Porto Editora.
- Fosnot, C. T. (1998). Construtivismo: Uma Teoria Psicológica de Aprendizagem. In Fosnot, C. (Org.), *Construtivismo: teoria, persperctivas e prática pedagógica* (pp. 25-50). Porto Alegre: Artmed.
- Gâmbôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa (Orgs.), J. Formosinho, & H. Costa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*, 47-82. Porto: Porto Editora.

- Glaserfeld, E. v. (1998). Construtivismo: Aspectos introdutórios. In C. Fosnot (Org.), *Construtivismo: teoria, perspectivas e prática pedagógica*, 20-23. Porto Alegre: Artmed.
- Heacox, D. (2001). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Homann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1995). *A criança em ação*. Lisboa: fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. L. (2002). *O jardim de infância e a família: As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Kamii, C. (2003). *A teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. M. (1998). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira.
- Kooij, R. V. (2003). O jogo da Criança. In C. Neto (Org.), *Jogo & Desenvolvimento da Criança* (pp. 32-56). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Kowalski, I. (2012). Criatividade e educação estética na infância. *Cadernos de Educação de Infância*, (Online), (96), 47-49. Disponível em: http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/CEI.96_IK.pdf
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Lopes da Silva, I. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: metodologias de investigação-ação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.
- Marques, R. (1999). Currículo nacional, educação intercultural e autonomia curricular. In Marques, R., & Roldão, M. (Orgs.), *Reorganização e Gestão*

- Curricular no Ensino Básico. Reflexão Participada*, pp. 63-82. Porto: Porto Editora.
- Marta, M. (2017). As TIC no Jardim de Infância: uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (Online), (13), 43-46. Disponível em: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2260>
- Martins, G., Gomes, C., Bocardo, J., Pedroso, J., Carrilo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M. J., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Martins, Z. (2009). As TIC no ensino-aprendizagem da Matemática. *X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 2727-2742. Braga: Universidade do Minho.
- Melo, M., & Veiga, F. H. (2013). Aprendizagem: Perspetivas Socioconstrutivistas. In F. Veiga (Coord.), *Psicologia da Educação. Teoria, investigação e aplicação. Envolvimento dos alunos na escola*, 263-296. Lisboa: Climepsi Editores.
- Mendonça, A. (2008). *Evolução da Política Educativa em Portugal*. Madeira: Universidade da Madeira.
- Moreira, D. (2004). O Jogo na Matemática e na Educação. In D. Moreira & I. Oliveira (Coord.), *O jogo e a Matemática*, 55-87. Lisboa: Universidade Aberta.
- Nascimento, C. T., Brancher, V. R., & Oliveira, V. F. (2008). A Construção Social do Conceito de Infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. *Revista Contexto & Educação*, (Online), 79, 47-63. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao>
- Neto, C. (2003). Jogo e Desenvolvimento da Criança. In C. Neto (Org.), *Jogo & Desenvolvimento da Criança*, 5-9. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*, 141-160. Porto: Porto Editora.

- Nóvoa, A. (1999). O Passado e o Presente dos Professores. In A. Nóvoa, *Profissão Professor*, 13-34. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. (2007). A expressão plástica para a compreensão da cultura visual. *Saber (e) Educar*, (Online), (12), 61-78. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11796/717>
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*, 13-36. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Escola Vista pelas Crianças*, 13-29. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa (Orgs.), J. Formosinho, & H. Costa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*, 12-45. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: As perspectivas das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Escola Vista pelas Crianças*, 55-73. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Passos, F., & Machado, I. (2016). O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas. Em J. Formosinho, G. Monge, J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), A. Lima, I. Machado, F. Passos, & J. Sousa, *Transição entre ciclos educativos - uma investigação praxeológica*, 35-53. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1995). Análise Curricular da avaliação. In J. Pacheco, & M. Zabalza (Org.), *A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário. Actas do I Colóquio sobre Questões Curriculares*, 39-49. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Pacheco, J. (2012). Avaliação das Aprendizagens. Políticas formativas e práticas sumativas. Encontros de Formação (Online), 1-9. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/21170/1/Avalia%C>

3%A7%C3%A3o%20das%20prendizagens%20%20Pol%C3%ADticas%20formativas%20pr%C3%A1ticas%20sumativas.pdf

Papalia, D. E., Feldman, R. D., & Olds, S. W. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.

Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada*. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, P. (2003). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra desigualdades*. Porto: Edições ASA.

Pimentel, A. (2007). Vygotsky: uma abordagem historico-cultural da educação infantil. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*, 219-248. Porto Alegre: Artmed.

Pimentel, A. (2008). A ludicidade na educação infantil: uma abordagem histórico-cultural. *Psicologia da Educação*, (Online), (26), 109-133. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000100007

Pombo, O. (2005). Interdisciplinaridade e Integração dos Saberes. *Liinc*, (Online), 1 (1), 3-15. Disponível em: <https://doi.org/10.18617/liinc.v1i1.186>

Ponte, J. P. (2002). As TIC no início da escolaridade: Perspectivas para a formação inicial de professores. In Ponte, João Pedro (Org.), *A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*, 19-26. Porto: Porto Editora.

Ponte, J. P., & Serrazina, M. d. (2000). *Didática da matemática no 1º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.

Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e Aprendizagem na infância. In *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*, 33-67. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Portugal, G., & Leavers, F. (2011). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.

Read, H. (2007). *Educação pela arte*. Lisboa: Edições 70.

- Ribeiro, D. (2000). A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*, 87-95. Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo... Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In M. Moreira (Org.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*, 41-56. Lisboa: Edições pedago.
- Ribeiro, M. L., Jutras, F., & Louis, R. (2005). Análise das representações sociais de afetividade na relação educativa. *Psicologia da Educação*, (Online), (20), 31-54. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n20/v20a03.pdf>
- Roldão, M. d. (1999a). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. d. (1999b). *Os Professores e a Gestão do Currículo. Perspetivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Ryngaert, J.-P. (1981). *O jogo dramático no meio escolar*. Coimbra: Centelha.
- Sá, A. J. (1997). *A Aprendizagem da Matemática e o Jogo*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Sanches, A., & Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão. Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sarmiento, T. (2005). (Re)pensar a interação escola-família. *Revista Portuguesa de Educação*, (Online), 18 (1), 53-75. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/374/37418104/>
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sequeira, F. (1999). A competência linguística no processo de compreensão leitora. *Actas do XV Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*, 407-413. Disponível em: <https://apl.pt/wp-content/uploads/2017/12/1999-27-1.pdf>
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

- Serrazina, M. d. (2004). Jogos matemáticos e materiais manipuláveis. In D. Moreira, & I. Oliveira (Coord.), *O Jogo e a Matemática*, 89-116. Lisboa: Universidade Aberta.
- Silva, A. (1991). *O método Montessori*. Lisboa: Editorial Inquérito.
- Silva, C. (2005). *Monodocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: por entre características e soluções*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/51800>
- Silva, P. (2009). Crianças e comunidades como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interacção entre escolas e famílias. In T. Sarmento (Org.), F. Ferreira, P. Silva, & R. Madeira, *Infância, Família e Comunidade. As crianças como actores sociais*, 17-42. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, Desníveis e sustos na Transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo da Educação Básica. Actas do I Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa (Online), 111-112. Disponível em: http://www.exedrajournal.com/docs/02/10-Inessim_sim.pdf
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R., & Bell, D. (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early Years*. Londres: Department for Education an Skills.
- Smulski, D. (2003). Educação por Meio do Movimento e do Jogo. In C. Neto (Org.), *Jogo & Desenvolvimento da Criança* (pp. 226-237). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Solé, I., & Coll, C. (1999). Los profesores y la concepción constructivista. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala, *El construtivismo en el aula*, 7-23. Barcelona: Graó.
- Storms, J. (2003). *101 Jogos Musicais*. Porto: Edições ASA.
- Tavares, C., & Sanches, I. (2013). Gerir a diversidade: contributos da aprendizagem cooperativa para a construção de salas de aula inclusivas. *Revista de Educação Portuguesa*, 26 (1), 307-347.
- Teixeira, F., & Sobral, A. (2010). Como novos conhecimentos construídos a partir dos conhecimentos prévios: um estudo caso. *Ciência e Educação*, (Online), 16 (3), 667-677. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v16n3/v16n3a11>

- Teixeira, M. T., & Reis, M. F. (2012). A Organização do Espaço em Sala de Aula e as suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa. *Meta: Avaliação*, 162-187.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- UNESCO (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Assembleia Geral das Nações Unidas. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>
- UNICEF (1989). *Convenção sobre os direitos da criança*. Assembleia Geral das Nações Unidas.
- Vasconcelos, T. (1997a). *Ao redor da Mesa Grande. A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (1997b). *Legislação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da Investigação às Práticas*, (Online), 1 (3), 8-20. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/1683>
- Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. d., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, R. & Alves, S. (2012). *Trabalho por projetos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vieira, F. (2005). Pontes (In)visíveis entre Teoria e Prática na Formação de Professores. *Currículo sem Fronteiras*, (Online), 5 (1), pp. 116-138. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss1articles/flavia2.pdf>
- Vieira, F., & Lino, D. (2007). As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza, *Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*, 197-218. Porto Alegre: Artmed.
- Vilar, A. M. (2000). *O Professor Planificador*. Porto: Edições ASA.
- Vygotsky, L. (2009). *A Imaginação e a Arte na Infância*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

- Weikart, D. P., & Hohmann, M. (2009). *Educar a Criança* (5ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2012). *Metas Curriculares de Matemática: Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa de Matemática: Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, Avaliação na Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Circular n.º 17/DSDC/DEPED/2007, Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- DEB. (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1.º Ciclo (4.ª edição)*. Mem Martins: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República n.º 7/2008 – 1.ª Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, privado e cooperativo.
- Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril. Diário da República n.º 65/2012 – I Série. Lisboa: Ministérios da Educação e Ciência. Terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho.
- Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República n.º 92/2014 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República n.º 129/2012 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. Diário da República n.º 240/2014 – I Série. Lisboa: Ministérios da Educação e Ciência. Primeira alteração aos Decretos-Lei n.º 27/2006 de 10 de fevereiro, segunda alteração ao

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho e primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básicos e secundário.

Despacho Normativo n.º 1-F/2016 de 5 de abril. Diário da República n.º 66 – 2.ª Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos do ensino básico.

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997 – I Série. Lisboa: Assembleia da República. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986 – I Série. Lisboa: Assembleia da República. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 65/2015 de 3 de julho. Diário da República n.º 128/2015 – I Série. Lisboa: Assembleia da República. Primeira alteração à Lei n.º 65/2009 de 17 de agosto, estabelecendo a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.

Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto. Diário da República n.º 166/2009 – I Série. Lisboa: Assembleia da República. Consagração da universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

Projeto Educativo do Agrupamento, 2016-2019.

Ribeiro, D. (2016). Ficha da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada. Escola Superior de Educação do Porto.

OBRAS DE LITERATURA PARA A INFÂNCIA

Isabel Minhós Martins (2014). *Com o tempo*. Lisboa: Planeta Tangerina.

NM